

LOS MARCOS DE COMPETENCIAS DOCENTES: CONTRIBUCIÓN A SU ESTUDIO DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA

COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS: CONTRIBUTION TO STUDY FROM EUROPEAN EDUCATION POLICY

Lucía Sánchez-Tarazaga

ABSTRACT

The burgeoning expansion of lifelong learning and quality in education in every European education system as well as social change over the last decades have led to greater demands on 21st century teacher. Thus, European educational policy acknowledges the importance of conceiving the teacher profile based on a framework with the required professional competencies to face the challenges of the new context and strengthen the teaching profession.

In this article we tackle the fundamentals of those competency-based patterns from the most recent regulation's review in order to set out some key aspects of their design and a selection of teacher competencies frameworks proposed by several international institutions, such as the European Commission or the OECD.

Key words: teacher competence framework, teacher competencies, teacher characteristics, teacher role, lifelong learning

RESUMEN

La creciente expansión del aprendizaje a lo largo de la vida y la búsqueda de la calidad educativa en todos los sistemas educativos europeos, unido al cambio social de las últimas décadas, supone mayores demandas en el profesorado del siglo XXI. Es por ello que la política educativa europea insiste en la importancia de concebir el perfil docente sobre un marco que recoja las competencias profesionales necesarias para hacer frente a los retos del nuevo contexto y ayudar a fortalecer la profesión docente.

En este artículo abordamos los fundamentos de dichos esquemas competenciales a partir de una revisión de la normativa europea más reciente, donde recogemos algunas claves de su diseño y una selección de marcos de competencias docentes propuestos desde diferentes organismos internacionales, como la Comisión Europea o la OCDE.

Palabras clave: marcos de competencias docentes, competencias docentes, características del profesorado, rol del profesorado, aprendizaje a lo largo de la vida

Fecha de recepción: 3 de junio de 2016

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2016

1. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EUROPEO

1.1. EL INTERÉS RENOVADO HACIA LA FIGURA DEL DOCENTE

En la mayoría de países occidentales, se ha llevado a cabo un continuo de reformas educativas de diferente alcance, en un intento –poco fructífero– por alcanzar mayores cotas de calidad como principal justificación de las mismas (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009; Pérez Gómez, 2010; Tiana, 2013). Esta búsqueda de la mejora en los sistemas de enseñanza ha ido poniendo el acento en elementos distintos en cada momento: en los noventa, los objetivos de mejora se centraban en la transformación del currículo y en una mayor autonomía regional en la gestión educativa; a finales de dicha década, en los sistemas de evaluación del rendimiento; y, más recientemente, en el desarrollo de competencias por parte del alumnado y la preparación de su profesorado.

Así, podemos hallar numerosos estudios sobre la cuestión docente, que han propiciado que el profesorado regrese al centro del debate educativo en Europa. De hecho, tal y como expresa Álvarez (2015), “fueron precisamente los organismos internacionales quienes alertaron de la necesidad de preocuparnos por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, elevando a prioritario un tema que ya estaba candente en la literatura académica y científica con anterioridad” (p. 10).

En muchas ocasiones, la motivación inicial de los mismos se justifica porque la actuación y desempeño docente se ha demostrado, de forma general, como palanca clave para conseguir la deseada calidad educativa (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; Willms, 2000), y más concretamente, como variable fundamental para el aprendizaje y éxito académico del estudiante (Hanushek, 2004).

En cualquier caso, la virtud principal de estos estudios e investigaciones reside, a nuestro juicio, en poner de manifiesto algo sobradamente conocido en el discurso pedagógico, pero frecuentemente ignorado en la práctica: el profesorado cuenta. Y el hecho de situar al profesorado como elemento determinante de la calidad de cualquier sistema educativo, ha propiciado que se haya comenzado a revisar las características clave que le definen; es decir, su perfil, entendido como un conjunto de competencias necesarias para realizar su actividad profesional, “de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (Galvis, Fernández y Valdivieso, 2006, p.31). Referirnos al perfil docente es, por tanto, concebir los elementos cognitivos, de destrezas y actitudinales que le configuran como profesional. O lo que es lo mismo, un marco de referencia en el que están recogidas sus competencias.

1.2. LA EXPANSIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EUROPA Y ALGUNOS FACTORES QUE EXPLICAN SU DESARROLLO

Las primeras referencias disponibles de la expansión de las competencias docentes se registran en los años noventa en los países anglosajones (Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda), según lo recoge Martínez Rodríguez (2008). Este autor nos indica que el profesorado no acogió este enfoque como se esperaba pues se percibía como un control sobre su labor que hasta el momento no se había dado. Poco a poco, las presiones desde el campo político centradas en la búsqueda de una mayor calidad del trabajo docente fueron favoreciendo el establecimiento de sistemas de estándares, que ofrecían criterios para la evaluación del desempeño docente. Algunos de sus antecesores

fueron los programas de formación del profesorado universitario estadounidense, denominados *Performance of Competency-Based Teacher Education Programs* (o abreviado como “P/CBTE”) que estaban basados en la filosofía conductista. Estos programas, que surgieron en los años 70 en el seno de las universidades de Estados Unidos, se fundamentaban en la descripción (al menos, teórica) de las competencias a partir de un análisis de las tareas relacionadas con la docencia (*job analysis*) y de las destrezas requeridas para ello. Su incursión en el contexto formativo resultó significativo en la medida que se “profesionalizaba” la formación docente.

En la actualidad, el interés renovado en el estudio de las competencias docentes en el contexto educativo europeo se puede explicar por diversos factores, entre los que aquí destacamos dos, principalmente: 1) las nuevas demandas educativas y sociales que condicionan la labor del profesorado; y 2) la expansión del enfoque de aprendizaje de competencias en el ámbito educativo.

En relación al primer aspecto, vivimos en una sociedad que guarda poca relación con la de hace unas décadas. Los constantes y acelerados procesos de cambio (a nivel social, cultural y pedagógico) que se han producido en la mayoría de sistemas educativos europeos ha modificado las condiciones de trabajo de los docentes, en concreto, aumentando el número de funciones que debe desempeñar y su complejidad (Prats, 2016). La globalización, la inmersión en la era digital y el avance de las TIC, la extensión de los espacios de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, los movimientos migratorios, la escolarización de todos los niños y niñas en educación primaria, la ampliación de la educación obligatoria, la heterogeneidad de las aulas y la integración educativa de la diversidad, así como la pérdida de autoridad y desprestigio de la función docente son algunos de los desafíos vigentes en pleno siglo XXI (Bernal y Teixidó, 2012; Carbonell, 2007; Cardús, 2007; Coll, 2010; Esteve, 2003; Imbernón, 2007; Marcelo, 2002; Marchesi, 1995; Pérez Gómez, 2009; Pérez Tornero, 2000; Torres Santomé, 2008). Además, las reformas en los sistemas educativos europeos han afectado a la gestión de los centros educativos, concediendo una autonomía cada vez mayor a los responsables locales y la implicación del profesorado en tareas no docentes, lo cual parece indicar también una necesidad de preparación en este tipo de roles, muchas veces desatendida.

Estas nuevas demandas se recogen también en diversos informes de organizaciones internacionales (Eurydice, 2002; 2013; OCDE, 2005, 2011, 2012; UNESCO-OIT, 2000, 2009, 2012) y en la documentación generada desde la política educativa europea (por ejemplo, Consejo de Educación, 2001; Comisión Europea, 2007a, 2013).

Así, tomando como referencia el informe de la red Eurydice (2002), en su texto encontramos mención explícita a la importancia de que el profesorado adquiera nuevas destrezas, como consecuencia de los enormes cambios acontecidos. En este sentido, indica que “existe un acuerdo unánime sobre la necesidad de impulsar la adquisición de las destrezas necesarias para desempeñar las tareas docentes, de forma que el profesorado pueda alcanzar el objetivo de lograr una educación de calidad en los centros educativos” (p.10). Asimismo, considera que la labor del profesorado no debe limitarse a la mera transferencia de los conocimientos de una materia y se plantea algunas cuestiones relacionadas con las competencias docentes como:

¿Qué se espera (o debería esperarse) de la profesión docente en la actualidad e incluso en el futuro? ¿Qué se les enseña a los docentes durante su formación inicial? ¿Cuáles son los criterios de calidad y las competencias necesarias para que un docente se considere capacitado para

ejercer su profesión? ¿Qué medidas se adoptan para ayudar a los profesores noveles a convertirse en profesionales plenamente cualificados? ¿Qué facilidades se les ofrece a los docentes en activo para que adquieran las nuevas destrezas que requiere su profesión? (Eurydice, 2002, p. 10)

Otro ejemplo que queremos recoger procede de una de las instituciones europeas (Consejo de Educación, 2001), que enfatiza la importancia de la mejora y adaptación de los conocimientos y capacidades del profesorado al nuevo contexto social. Dice así:

Uno de los principales retos a los que habrán de enfrentarse los sistemas de educación y formación en los próximos diez años es el de mejorar la educación y la formación iniciales y durante el servicio de los profesores y los formadores, de manera que sus conocimientos y capacidades respondan a los cambios y a las expectativas de la sociedad (Consejo de Educación, 2001, p. 8).

En ambos casos, se coincide en la necesidad de que el profesorado asuma nuevas funciones y competencias (o bien una ampliación de las mismas) ante la complejidad del entorno y las cambiantes demandas educativas en el siglo XXI.

Además de las nuevas demandas planteadas, conviene considerar también el segundo aspecto que antes apuntábamos en relación con el estudio de las competencias docentes y que tiene que ver con la expansión del aprendizaje de competencias en el ámbito educativo. Se trata de proyectos que han emergido normalmente desde un contexto supranacional y que han estado principalmente orientados al desarrollo de las competencias, desde un punto de vista más de currículum que sobre el profesorado, aunque sin duda con impacto en el perfil docente, tal y como lo describe Caena (2014): “the focus on teacher competences can be viewed as a consequence of the European shift towards key competences in school education curricula” (p. 326).

Algunas de las iniciativas¹ relacionadas con el aprendizaje de competencias, que han tenido un impacto en la política educativa europea en general y en la española en particular han sido el proyecto Tuning, el estudio PISA y el proyecto DeSeCo.

El proyecto Tuning orientó el diseño de los títulos universitarios por competencias, con el fin de lograr así una convergencia en la educación superior (González y Wagenaar, 2003). Las principales razones esgrimidas que motivaron la adhesión a esta orientación fueron: 1) la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones; 2) una educación más centrada en el estudiante y sus resultados; 3) una mayor demanda de procesos de aprendizaje permanente y flexibilidad en la organización del aprendizaje; 4) la búsqueda de mayores índices de empleabilidad y ciudadanía; 5) un mayor grado de comparabilidad entre las diferentes titulaciones europeas así como favorecer la movilidad del estudiantado.

El estudio PISA, por su parte, estableció una evaluación periódica de los aprendizajes del alumnado de 15 años a través de unos indicadores con el fin de establecer una comparativa internacional entre los diferentes sistemas educativos. Según Tiana (2011), la evaluación internacional del rendimiento académico fue, sin duda, un detonante de la difusión del concepto que hoy denominamos competencias básicas.

¹ Otros proyectos que contribuyeron al impulso de las competencias a nivel internacional fueron, entre otros la Conferencia mundial de Educación para todos (EPT), los proyectos CHEERS (*Career after Higher Education: a European Research Study*) y REFLEX (*The Flexible Professional in the Knowledge Society*).

Como consecuencia de esta evaluación internacional, se puso, además, en marcha el proyecto DeSeCo para identificar las competencias básicas (*key competences*) con las que debe contar cualquier ciudadano y así establecer un posible marco para su evaluación. Este planteamiento fue desarrollado por un grupo de expertos de la Unión Europea (en el marco del Programa de Trabajo Educación y Formación 2010) que publicó un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (*lifelong learning*).

Dicho marco define por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal (Consejo Europeo, 2006) y establece ocho competencias clave² (Comisión Europea, 2007b), cuya publicación fue determinante para la incorporación de dichas competencias en el currículum de la educación obligatoria de nuestro país (Tiana, 2011).

2. LOS MARCOS DE COMPETENCIAS DOCENTES: CONCEPTO, DISEÑO Y MOTIVACIONES PARA SU APLICACIÓN DESDE LA VISIÓN EUROPEA

El panorama de cambios sociales y educativos descrito así como el nuevo enfoque del currículum orientado al aprendizaje de competencias exige, sin duda, retos ineludibles a los sistemas de enseñanza y, por supuesto, a los docentes (Pérez Gómez, 2009). El foco del paradigma educativo se ha trasladado de la enseñanza del profesor al aprendizaje del estudiante, de manera que la concepción tradicional del perfil docente como experto académico y mediador dominante del saber no parece ser suficiente para dar respuesta a las demandas planteadas (Jover, 2015; Gimeno Sacristán, 2012; Sarramona, Nogueira, Vera, 1998; Vaillant, 2007). Las tareas tradicionales de los docentes se han modificado, diversificado y ampliado y, ante tal panorama, urge revisar su perfil, redefinir su trabajo y formación así como adaptar su manera de enseñar (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014; Marcelo, 2002; Martínez, 2016).

Ahora bien, plasmar las cualidades esenciales de un buen profesor en una lista de competencias no es tarea fácil y surgen algunos interrogantes: ¿Cómo decidir la importancia de unas competencias respecto a otras? ¿Es posible consensuar las características clave de dichas competencias? ¿Podemos encontrar marcos de competencias docentes ya definidos en el contexto internacional?

Precisamente, algunas de estas cuestiones han sido recogidas desde la Unión Europea. De hecho, las características que debe tener el profesorado así como el desarrollo de los marcos competenciales ha sido descrito desde los organismos europeos como una prioridad clave de las reformas a acometer por los sistemas educativos, dada su conexión con la mayoría de las políticas en el ámbito educativo (Caena, 2014).

Una de las principales aportaciones en esta cuestión fue la del equipo de expertos que trabajó en el marco del programa ET-2010, mediante el establecimiento de los Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado (Comisión Europea, 2005). Los principios europeos describen una visión de la docencia en Europa con las siguientes características: una profesión para la que se exige una alta cualificación, concebida en el contexto del aprendizaje permanente, con un desarrollo profesional basado en la movilidad y basada en la colaboración entre docentes e instituciones. Conjuntamente a esta

² Las competencias clave son las siguientes: 1) comunicación en lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) competencia aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8) conciencia y expresión culturales (Comisión Europea, 2007b).

serie de principios comunes, la UE propone tres ámbitos en los que los profesores de los Estados miembros deberían ser capaces de desenvolverse y que desarrollamos en el siguiente apartado como propuesta de esquema competencial (ver tabla 2).

Más recientemente, en el marco estratégico del Programa de Trabajo en Educación y Formación 2020 o ET-2020³ (Consejo Europeo, 2009), queremos destacar la comunicación denominada “Un nuevo concepto de educación” (*Rethinking education*, en su versión original en inglés) promovida por la Comisión Europea a finales del año 2012. En su publicación (Comisión Europea, 2012a) se insta a los Estados miembros a incluir en su política educativa una revisión y consolidación del perfil profesional de todas las profesiones docentes (profesores a todos los niveles, directivos de centros escolares o formadores de profesores):

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

Por tanto, nos parece una aportación significativa en el avance hacia la consolidación de un marco de competencias docentes en la política educativa europea. Además, la comunicación mencionada va acompañada de otros cinco documentos de trabajo que recogen datos sobre iniciativas en los sistemas educativos europeos y buenas prácticas, entre los que queremos destacar el informe titulado *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Comisión Europea, 2012b), relativo al apoyo a la profesión docente y que, además, dedica un apartado específico a los marcos de competencias docentes. Complementario al mismo encontramos otras dos publicaciones que también se ocupan detenidamente del tema objeto de estudio: *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Comisión Europea, 2011) y *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013a).

Tras un análisis pormenorizado de estos tres informes europeos y el apoyo de otras fuentes secundarias, recogemos a continuación sus ideas principales que constituyen, a nuestro entender, orientaciones procedentes de la normativa europea en la construcción de un perfil competencial docente.

2.1. CONCEPTO

Para comenzar, nos ocuparemos de abordar brevemente la conceptualización de los marcos de competencias y de las competencias docentes que se desprende del análisis documental mencionado. Caena (2014), asesora en materia educativa de la Comisión Europea e involucrada en el estudio de los marcos de competencias del profesorado, entiende este marco profesional como una estructura de descriptores que aglutina tanto el conocimiento formal adquirido (a través de acreditación), como el posteriormente ampliado a lo largo de la carrera profesional.

Por otra parte, la Comisión Europea asume que el concepto de competencia docente abarca (o, al menos, debería) la siguiente caracterización: permite al profesorado dar respuesta a las

³ La Unión Europea ha renovado su marco estratégico de cooperación en educación para el periodo 2010-2020, vigente en la actualidad, mediante el Programa de Trabajo en Educación y Formación 2020 o ET-2020 (Consejo Europeo, 2009b), estableciendo así la continuidad del programa anterior ET-2010. En este marco se actualizan algunos de los objetivos definidos en la anterior etapa y se incorporan otros nuevos. La relevancia del mismo reside, tal y como recoge Valle (2012) en que: “marcará toda la estrategia de la política educativa de la UE para la presente década” (p.419).

complejas demandas movilizándolo recursos en un contexto determinado, le faculta para actuar adecuadamente a la situación, desarrollando tareas de forma efectiva (con los resultados esperados) y eficiente (optimizando recursos y esfuerzos), puede ser demostrada hasta un determinado nivel a lo largo de la carrera profesional y es concebida como una integración de conocimiento tácito y explícito, habilidades cognitivas y procedimentales así como disposiciones (motivaciones, creencias, emociones...).

Esta última característica supone entender las competencias como una integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas y conduce a concebir la profesión en cuatro ámbitos (Comisión Europea, 2013a):

- Aprender a pensar como docentes: implica una revisión crítica de las creencias de uno mismo y el desarrollo del pensamiento pedagógico.
- Aprender a saber como docentes: se refiere a diferentes aspectos del conocimiento, incluyendo el que se genera por las propias prácticas.
- Aprender a sentir como docentes: vinculado directamente con la identidad profesional, incluye aspectos emocionales e intelectuales como las actitudes, expectativas, liderazgo y valores.
- Aprender a actuar como docentes: supone integrar pensamientos, conocimientos y actitudes en la práctica y en contextos diferentes.

2.2. CARACTERÍSTICAS DE SU DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

Una de las ideas clave que recogemos de la bibliografía consultada es que resulta complicado convenir cuál es el marco competencial del docente. Y menos aún que sea estático, neutral o universal pues para ello se requiere antes discutir y consensuar temas más amplios como: los fines de la educación, suposiciones sobre el aprendizaje, expectativas de la sociedad y sus demandas en el profesorado, recursos disponibles, prioridades y voluntad política, estatus de la profesión o bien tradiciones y cultura existente, entre otros. Una observación que advertimos es que dicho marco puede variar, por tanto, entre sistemas educativos de diferentes países. Tal es así, que uno de los informes analizados manifiesta la heterogeneidad que existe en Europa en el diseño de los marcos competenciales. A través de un estudio encuesta (Comisión Europea, 2013a) se concluye que la variación entre países atiende a las siguientes variables:

- El nivel de detalle en que se describen (o no) las competencias docentes.
- Si las competencias se describen solo para la formación inicial o como competencias proyectadas para ser desarrolladas a lo largo de toda la carrera docente.
- Las herramientas políticas en las que se emplean: legislación, regulación, directrices, currículum universitario o acreditación del profesorado, entre otras.
- Los actores encargados de implementar la política (organizaciones gubernamentales, instituciones de formación u organismos profesionales).
- Los objetivos y usos que se le dan dentro de las estrategias políticas educativas.

En cualquier caso, los informes nos ofrecen algunas orientaciones para su diseño y posterior implementación que merece la pena destacar y que seguidamente recogemos (Comisión Europea, 2011; Comisión Europea, 2012b; Comisión Europea, 2013a):

En primer lugar, en su fase de diseño inicial, el marco de competencias docentes debe contemplar las siguientes variables: tener en cuenta la cultura del país, resultar de un proceso consensuado de temas clave (por ejemplo: propósito de la educación, significado de una

adecuada enseñanza, etc.), incluir todas las dimensiones del trabajo del profesorado, ser consistente con los resultados de aprendizaje esperados del alumnado (pero no limitado solo a ello) y combinar los atributos de estabilidad, duración y flexibilidad.

Algunas de las cuestiones clave para orientar esta fase pueden ser: ¿Para qué propósito va a servir (alumnado, profesorado, equipos directivos, formadores, empleadores...)? ¿Qué filosofía subyace en el esquema (de educación, de enseñanza, de la profesión...)? ¿Cómo se va a estructurar? ¿Los descriptores de competencias aplican a todas las etapas de la carrera del profesorado o se diseñarán unos específicos para cada una de ellas? ¿Aplican a todos los niveles de educación (infantil, primaria, secundaria...)? ¿Están orientados al presente o hacia las características deseables en el futuro?

En segundo lugar, cada país tiene que encontrar su propio camino y calendario para diseñar el primer borrador de competencias docentes. De hecho, se han identificado dos estadios de desarrollo de los marcos competenciales en los que se puede encontrar cada Estado miembro y propone para cada uno de ellos una acción específica. Por un lado, los países que están en el inicio del desarrollo de dicho marco pueden seguir la taxonomía propuesta en el informe y que nosotros recogemos en el siguiente apartado (ver tabla 4). Por otro, aquellos países en los que ya existe la descripción de las competencias, deberían concentrarse en depurarlas y definir las para cada fase de la carrera del profesorado (formación inicial, inducción...) y para cada nivel educativo (infantil, primaria, secundaria...).

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

Por último, una vez diseñado, no menos importante es su fase de implementación. Es fundamental, en este sentido, que guarde coherencia en su desarrollo, uso y propósito para el que haya sido diseñado el esquema competencial. Por tanto, primero, es necesario que exista un compromiso con el proceso a largo plazo por parte de la Administración educativa. Segundo, se tienen que definir los roles de todas las partes implicadas y, al mismo tiempo, se creen espacios para poder discutirlo a lo largo del proceso de implantación. Debe quedar claro que debe ser un proceso cuidadosamente planificado y acordado por todos los implicados, especialmente el profesorado. Este colectivo debe necesariamente participar en el diseño del mismo para que no sea percibido como una imposición y un mecanismo de control. Algunas de las preguntas que pueden guiar el proceso son: ¿Hasta qué punto el profesorado está implicado en el proceso? ¿Están contempladas sus perspectivas en la propuesta? ¿A qué otros colectivos se les puede consultar (instituciones educativas, formadores de profesores, familias, alumnado...)? ¿De qué manera se les puede implicar? Además, se debe desarrollar de acuerdo a un cronograma realista, de manera que permita tiempo suficiente para su adecuada ejecución.

Una lección aprendida que podemos constatar a través de los textos europeos consultados, es que la existencia de los marcos de competencias docentes no asegura de por sí la calidad en la enseñanza, sino que lo que cuenta es su propósito y el modo en el que se aplican. Por otro lado, también subrayan que el desarrollo de estos marcos comunes no debe significar necesariamente una importante inversión económica para los Estados miembros.

2.3. MOTIVACIONES PARA SU APLICACIÓN

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

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

De hecho, en uno de los informes indicados anteriormente (Comisión Europea, 2012a), establece que cada Estado miembro debe acometer como acción prioritaria la definición de las competencias y cualidades requeridas del profesorado a través de un marco competencial, como punto de partida en los programas de selección, formación y para el desarrollo profesional.

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

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

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

3. EL PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE: PROPUESTAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

En este apartado abordamos algunas de las propuestas que realizan diferentes organismos de ámbito supranacional (Eurydice, Comisión Europea, FIER y OCDE) en torno a los marcos de competencias docentes.

La primera propuesta que seleccionamos es la que formula la red Eurydice (Eurydice, 2002), en cuyo marco profesional identifican los siguientes ámbitos referidos a la labor docente: el aprendizaje y enseñanza de las TIC, la gestión y administración de la actividad escolar y la

capacidad para atender la diversidad. El contenido fundamental lo recogemos en cinco ámbitos (tabla 1).

Tabla 1: Marco de competencias docentes de Eurydice⁴

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

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2002)

Este inventario de competencias docentes es el único referido, del conjunto de propuestas que en este apartado recogemos, a la etapa educativa de secundaria. Otra apreciación es que el concepto de competencia no se recoge aún en este informe y se refiere a las mismas con el concepto de ‘destreza’.

Se trata de un documento muy completo que ofrece, para cada uno de los cinco ámbitos competenciales, un análisis comparativo de 30 países europeos. Este estudio refleja en qué medida las políticas nacionales garantizan la formación de habilidades en la formación inicial: por un lado, su obligatoriedad u optatividad en el currículum; por otro, la existencia o no de directrices que orienten sobre su regulación (como el contenido y la duración dentro del programa formativo).

Más tarde, en el contexto de la Estrategia Lisboa y el programa ET-2010 que se lideró desde la Unión Europea, la Comisión Europea publica en 2005 un documento de gran relevancia en lo que se refiere a las competencias docentes (Comisión Europea, 2005) y que constituye nuestro segundo ejemplo aquí.

Además de establecer unos principios comunes sobre los que se deben articular la política educativa comunitaria relativa a la profesión docente (que ya hemos comentado), proponen tres ámbitos en los que deben desarrollar sus competencias, tal y como se especifica en la tabla 2.

⁴ Nota: Las tres últimas competencias reseñadas en la tabla, en ocasiones son agrupadas conjuntamente bajo el ámbito de “Atención a la diversidad”.

Tabla 2: Marco de competencias docentes de la Comisión Europea I

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN
<i>Trabajar con otros</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Con los estudiantes a nivel individual y colectivo, teniendo en cuenta los valores de inclusión social y apoyándoles en su formación para participar como miembros activos de la sociedad. – Con los compañeros de profesión, colaborando para mejorar su propio aprendizaje y su rol como docente.
<i>Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información</i>	<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.
<i>Trabajar con y en la sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Promover la movilidad y cooperación en Europa, así como valores de responsabilidad y respeto hacia las culturas. – Entender los factores que general cohesión social y exclusión. – Cooperar con la comunidad educativa (padres, instituciones de formación del profesorado, entidades locales...).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Comisión Europea (2005)

Pero ésta no será la única propuesta que emane de la Unión Europea, sino que tras la misma tendrá lugar la del FIER (2010) y otra también, más reciente, liderada desde la propia Comisión Europea (2012b), las cuales abordaremos en las próximas líneas.

La iniciativa que desarrolló el *Finnish Institute for Educational Research* (FIER, 2010), tuvo lugar a partir de la investigación auspiciada por la propia Comisión Europea y en la que participaron 27 países miembros. El fin era evaluar hasta qué grado el currículum de la formación del profesorado de los Estados miembros proporciona el conocimiento, habilidades y competencias a las que hace referencia el informe “Mejorar la calidad de la formación del profesorado” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Lo que interesa es que la información del estudio procedente de una red de 100 expertos, informes nacionales (legislación y diversas publicaciones), junto con cuestionarios y entrevistas, hizo posible como resultado un esquema de competencias profesionales del docente europeo del siglo XXI (de todos los niveles de la educación, exceptuando los que trabajan en Ciclos Formativos).

En la tabla 3 resumimos los ocho grupos de competencias (denominados *clusters*, según la terminología que emplea el FIER) identificados, con algunos ejemplos de ítems que ayudan a describirlas:

Tabla 3: Marco de competencias docentes del FIER

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN
<i>Competencias relacionadas con la disciplina</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Gestión, estructuración y reestructuración del conocimiento de la materia – Integración de conocimiento de la materia y de pedagogía – Aplicación de estrategias constructivas en el procesamiento de conocimiento de la materia
<i>Competencias pedagógicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Empleo de una serie de estrategias de enseñanza – Apoyo del aprendizaje autónomo del estudiante – Uso de diversos métodos de enseñanza – Desarrollo socioemocional y moral del estudiante – Promoción del respeto a la multiculturalidad – Enseñanza en clases heterogéneas – Apoyo a los estudiantes
<i>Integración de teoría y práctica</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizaje basado en la investigación – Uso de una práctica docente tutelada – Aprendizaje sobre la adquisición de la información y desarrollo del conocimiento – Realización de investigación
<i>Cooperación y colaboración</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperación y colaboración entre estudiantes, compañeros, padres y escuelas – Trabajo con la comunidad local y otros agentes implicados en la formación – Habilidades comunicativas – Uso de métodos de aprendizaje colaborativos – Promoción de un ambiente escolar seguro y respetuoso
<i>Garantía de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Comprensión y aplicación de los principios de la evaluación – Contribución al aseguramiento de la calidad del sistema – Uso de la evaluación para la mejorar de la enseñanza
<i>Movilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Fomento del intercambio de estudiantes – Aprendizaje y uso de las lenguas europeas – Aprendizaje y comprensión de diferentes culturas
<i>Liderazgo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Apoyo a las competencias de liderazgo para desarrollar la institución y el aprendizaje – Colaboración entre instituciones y comunidades – Apoyo al profesorado para el desarrollo profesional
<i>Aprendizaje continuo y permanente</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Preparación de los estudiantes para el aprendizaje permanente – Comprensión de la importancia del autodesarrollo para continuar la carrera profesional

Fuente: Traducción propia a partir del FIER (2010)

Merece la pena aportar algunas notas resultantes del estudio (FIER, 2010) a partir del análisis comparativo entre los Estados miembros participantes en las entrevistas. Llama la atención la importancia diferencial que todos los países otorgan a la competencia disciplinar, considerándola la más relevante en todas las etapas educativas.

También las competencias pedagógicas son muy destacables para los participantes (si bien más en primaria que en secundaria); en especial, las habilidades relacionadas con enseñar en

clases heterogéneas, debido al significativo aumento de estudiantes con otras lenguas, culturas y costumbres sociales.

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

La cuarta propuesta que presentamos corresponde a la que defiende la Comisión Europea y que, en cierta manera, renueva su propuesta anterior. En esta ocasión la iniciativa parte del marco de la estrategia “Un nuevo concepto de educación”, ya comentada. Según reza en la publicación (Comisión Europea, 2012b), resulta complicado ponerse de acuerdo sobre el papel que debe desempeñar la educación y los roles que deben tener sus profesores, pero basándose en literatura acerca de políticas europeas e investigación educativa, consideran que la propuesta de competencias que realizan es susceptible de ser compartida entre la mayoría de profesionales de la educación en el contexto educativo y social actual.

Así, definen un exhaustivo listado (hasta un total de 28) de competencias principales (*core competences*, tal y como las denominan en el texto original) desglosadas en:

- a) conocimientos y comprensión
- b) habilidades
- c) disposiciones: creencias, actitudes, valores y compromiso.

Además, de las competencias principales, se señala que los docentes requieren de una serie de competencias específicas según la materia que impartan o la etapa en la que se encuentre su alumnado, si bien no se especifica cuáles. En la tabla 4 se presenta esta propuesta.

Tabla 4: Marco de competencias docentes de la Comisión Europea II

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN
<i>Conocimientos y comprensión</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de la materia – Conocimiento pedagógico para enseñar la materia (sus tareas, contextos de aprendizaje, objetivos, dificultades específicas ...) – Conocimiento pedagógico (en general, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje) – Conocimiento del currículum – Fundamentos de la educación (intercultural, histórico, filosófico, psicológico y sociológico) – Aspectos contextuales, institucionales y organizacionales de las políticas educativas – Inclusión y diversidad – Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje – Psicología del desarrollo – Dinámicas de grupo, teorías del aprendizaje, motivación – Evaluación

<p><i>Habilidades</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Planificación, gestión y coordinación de la docencia – Utilización de materiales docentes y tecnologías – Gestión individual de estudiantes y de grupos – Seguimiento, adaptación y evaluación del la docencia, los objetivos de aprendizaje y procesos – Recogida, análisis e interpretación de datos para la toma de decisiones y la mejora docente/aprendizaje – Uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación – Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales – Negociación – Habilidades interpersonales, reflexivas y metacognitivas para aprender individualmente y en comunidades profesionales – Adaptación a diferentes contextos educativos (desde políticas de gobierno, al contexto escolar, de aula y de grupo)
<p><i>Disposiciones: creencias, actitudes, valores y compromiso</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Conciencia de la epistemología (desarrollo histórico de la materia, relación con otras áreas) – Predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo investigación – Compromiso con la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes – Predisposición a promover actitudes y prácticas democráticas entre los estudiantes (incluye valoración positiva de la diversidad y multiculturalidad) – Actitud crítica hacia la propia docencia – Predisposición al trabajo en equipo, la colaboración y al establecimiento de redes de trabajo

Fuente: Traducción propia a partir de la Comisión Europea (2012b)

La quinta y última propuesta que incluimos corresponde a la que realiza la OCDE (2009a). A partir de una revisión de los informes nacionales de los países miembros, se propone una ejemplificación de posibles áreas de responsabilidad (nuevas o ampliadas) de los docentes. Aunque no las identifican como competencias propiamente, sí que ayudan, a nuestro parecer, a comprender el perfil del profesorado. Las áreas se pueden concretar en cuatro niveles (estudiante, clase, centro y familias), según recoge la tabla 5.

Tabla 5: Marco de competencias docentes de la OCDE

<p>A nivel de estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gestionar los procesos de aprendizaje:</i> además de proporcionar instrucción, el docente debe animar a que el aprendiz asuma un papel activo en su aprendizaje. - <i>Responder de manera efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes:</i> se espera que los docentes sean capaces de diagnosticar fortalezas y áreas de mejora de los educandos para poder orientarles, así como a sus familias. - <i>Integrar la evaluación formativa y sumativa:</i> el docente tiene que estar sumergido en una verdadera cultura de evaluación, en la que aproveche los resultados de las pruebas para adaptar el currículo y su propia enseñanza.
<p>A nivel de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Enseñar en clases multiculturales:</i> trabajar con técnicas de cohesión para conseguir una integración entre los estudiantes, a la vez que dar a conocer la riqueza cultural de los diferentes grupos. - <i>Incorporar nuevos contenidos en el currículum:</i> que se integren de manera transversal, como educación para la ciudadanía (que incluye participación comunitaria, responsabilidad social y moral...)

-
- *Integrar estudiantes con necesidades especiales*: que los docentes cuenten con capacidades para dar respuesta al alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje.
-

A nivel de centro

- *Trabajar y planificar en equipo*: habilidades sociales y administrativas para saber cooperar con otros docentes y personal del centro
 - *Planificar la evaluación y el desarrollo sistemático*: habilidades de recopilación y análisis de datos recogidos en procesos de autoevaluación o pruebas externas. Saber comunicarlo a otros agentes, como las familias.
 - *Manejar las TIC en el ámbito de la docencia y la gestión*: incluir las TIC en la práctica profesional, así como estar constantemente actualizado en las novedades en este campo.
 - *Colaborar en proyectos entre escuelas y cooperación internacional*: habilidades de liderazgo y comunicación para trabajar con otros centros y crear vínculos con otros países.
 - Poner en práctica habilidades de *gestión escolar y liderazgo compartido*, como consecuencia de una mayor descentralización de las decisiones.
-

A nivel de familias y otros agentes de la comunidad

- *Proporcionar consejo profesional a padres*: cooperación con las familias, informar y consultarles.
 - *Construir una sociedad comunitaria para el aprendizaje*: habilidades para crear y mantener vínculos con las instituciones.
-

Fuente: Elaboración propia a partir de la OCDE (2009)

4. UN MARCO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA FORTALECER LA PROFESIÓN

Una vez presentados los diferentes marcos competenciales del profesorado en el contexto de la política educativa europea, consideramos pertinente dedicar un espacio en este artículo que sirva a modo de reflexión sobre el contenido expuesto y como antesala de futuros estudios complementarios que permitan enriquecer el tema tratado, tanto desde un punto descriptivo como valorativo.

En primer lugar, en los cinco marcos de competencias internacionales se pone de manifiesto que cada organismo identifica unas competencias concretas, organizadas de acuerdo a una taxonomía propia y nomenclatura particular. Tal y como nos recuerda Perrenoud (2004), la identificación de marcos de competencias no es en ningún caso neutro, pues supone un abanico de opciones teóricas e ideológicas que proyecta cada organización para representar a la profesión (su visión particular sobre la educación y el profesorado). Por tanto, parece razonable no encontrar consenso en las propuestas sino que, dado que cada una de ellas es única, podemos afirmar que no existe un perfil docente europeo único.

No obstante, el análisis de las mismas permite poner de relieve, al menos, una característica en común: la necesidad de concebir el perfil docente más allá de experto del conocimiento. De hecho, en los esquemas aportados, pocos hacen referencia única y concreta a la capacidad tradicional de conocer los contenidos de la materia, aunque sabemos que se trata de una competencia clásica y elemental que ha caracterizado al docente. Por el contrario, los ejemplos seleccionados denotan un mayor énfasis en otro tipo de características, más allá de lo cognitivo, para el buen desempeño del docente: la colaboración con la comunidad educativa (profesores, familias y otros agentes), la participación en el centro o la gestión de la diversidad, entre otras. Ya se preocupan de insistir en ello: “(...) we can no longer afford to build education systems on the outdated notion that the teacher merely ‘transmits’ existing knowledge into the heads of passive learners” (Comisión Europea, 2012b, p. 19).

En segundo lugar, y apoyándonos en las ideas de Pavié (2011), conviene incidir que resultaría pretencioso concluir que existan competencias exclusivamente docentes, pues es cierto que algunos enunciados que proporcionan los referentes consultados podrían ser aplicables a otro ámbito laboral (por ejemplo, trabajar en equipo, formación en las TIC...). De todas formas, y siguiendo a este autor, es igualmente valorable contar con sus propuestas pues llevan a cabo un proceso de transferencia de las competencias hacia el ámbito docente.

Asimismo, si bien las propuestas están centradas en los perfiles profesionales del profesorado no menos importante sería tratar las competencias propias de los formadores del profesorado (docentes de las universidades, supervisores de estancia en prácticas, mentores en la fase de inducción, entre otros), frecuentemente ignorados en la investigación y la política educativa nacional e internacional pero, sin embargo, con un impacto decisivo en la calidad educativa y enseñanza (Comisión Europea, 2012b). De hecho, desde la Unión Europea se comienza a dar cuenta de su relevancia y ya contamos con investigaciones sobre el estudio de su figura en los diferentes sistemas educativos europeos y una aproximación sobre lo que podría constituir su perfil competencial⁵.

En tercer lugar, la complejidad de las competencias (incluidas en cualquiera de los marcos competenciales referidos anteriormente) es tan alta que es poco probable que un profesor cuente con todas ellas o, por lo menos, sea capaz de desarrollarlas en el mismo grado. Por tanto, desde la Comisión Europea se propone que se tenga en cuenta las competencias dentro de un sistema educativo o equipo de docentes, haciendo énfasis en la importancia de concebir la enseñanza en la colaboración entre profesionales (Comisión Europea, 2013a).

Además, podemos deducir que no se puede esperar que todas las competencias necesarias se alcancen durante el periodo de formación inicial de los docentes, tal y como lo resalta la política educativa europea:

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

De aquí se desprende la idea de que resulta ineludible el desarrollo de las mismas en la etapa de inducción y ejercicio continuado de la profesión, siendo clave el proceso de mentoría (Marcelo, 2009; OCDE, 2009; Santos y Lorenzo, 2015, Velaz de Medrano, 2009).

Finalmente, a pesar de que se evidencia la creciente importancia que ha ido adquiriendo el profesorado y el avance en el estudio de los marcos de competencias docentes en la política europea, el análisis documental realizado nos invita a pensar en la necesidad de pasar del discurso a la práctica⁶. En este sentido, urge establecer los mecanismos necesarios para diseñar un perfil competencial docente que facilite el desarrollo de las competencias sobre la continuidad de la carrera profesional, según lo concibe la política educativa de la Unión Europea (Manso y Valle, 2013).

El esfuerzo es, sin duda, exigente pues conseguir articular un marco de competencias docentes consensuado supone reconstruir el perfil del profesorado y, en consecuencia, un

⁵ Se puede consultar, por ejemplo, la publicación titulada *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013b).

⁶ Nos basamos en la reflexión de Caena (2014) que lo caracteriza como “a shift from policy-as-discourse to policy-as-practice” (p. 311).

viraje en las políticas del profesorado por parte de los sistemas de enseñanza europeos, que deberían acometer medidas de gran calado.

Pero, por otra parte, no se debería dejar pasar esta oportunidad a nuestro juicio, pues dicho marco permitiría favorecer la creación de una estructura de aprendizaje para toda la vida (OCDE, 2009). Una estructura mediante la cual se propicie una interconexión de la formación inicial, selección, inducción y desarrollo continuado de los que se dedican a la tarea de enseñar, sobre todo teniendo en cuenta que estas políticas, tal y como están configuradas en la actualidad, no generan la confianza necesaria para generar una cantera de docentes de calidad (Martínez, 2016).

En otras palabras, se trata de que este nuevo esquema sirva, en primera instancia, como vehículo para “abrir un diálogo” entre las diferentes etapas de la carrera docente y así dar un paso más en el camino hacia la calidad y el fortalecimiento de la profesión:

(...) the description of the competences required by teaching staff is, in itself, only useful if it is embedded in a wider systemic strategy to select the right candidates, develop their core competences in Initial Teacher Education, and ensure they further develop them throughout their careers (Comisión Europea, 2012b, p. 28).

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49, 3, 311-331. doi: 10.1111/ejed.12088
- Carbonell, J. (2007). La educación y la escuela ante los cambios sociales. En Blanco, F. (Dir.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 9-29). Madrid: M.E.C. Colección Conocimiento Educativo.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. Madrid: Fundación Santillana <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Mejorar la calidad de la formación del profesorado (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo), Bruselas. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=ES>
- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Comisión Europea (2007a). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [SEC(2007)931 SEC(2007)933] COM/2007/0392 final]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/95f8b344-5fe3-4e6d-a763-0fd4c0d951c2>
- Comisión Europea (2007b). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea (2011). *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Report of a Peer Learning Activity in Naas, 2-6 October 2011), Education and Training 2020 Programme
-

- Comisión Europea (2012a). Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados económicos (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones), Bruselas. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_2&format=PDF
- Comisión Europea (2012b). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* Accompanying the document Communication from the Commission “Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”. Estrasburgo, SWD(2012) 374 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Comisión Europea (2013b). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Consejo de Educación (2001). Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. [5680/91 EDU 18]. 477. Disponible en: [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/05980es1\(futurosobjprecisos\).pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/05980es1(futurosobjprecisos).pdf)
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie L, n° 394, 30 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 119, 28 de mayo de 2009, p. 2. Disponible en [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)
-

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence, *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D.; Gatlin, S.J; Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42) 16-17, 20. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- 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). Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2013). *Key data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/91785
- Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado, *RELIEVE*, 20 (1), art. 1. Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v20n1/RELIEVEv20n1_1.htm
- FIER (2010). Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Disponible en http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf
- Galvis, R., Fernández, B. y Valdivieso, M. (2007). *Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico*. Taller presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- González, A. y Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18, 1, 367-381.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). (Eds). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final - Fase I Bilbao, Universidad de Deusto. Disponible en
-

http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf

- Hanushek, E. (2004), *Some Simple Analytics of School Quality*, Working Paper No. 10229, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jover, G. (2015). La formación del profesorado de Educación Secundaria: revisión y propuestas de futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261), 219-223
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS: 72, HSB: 82, and NELS: 92, *Teacher College Record*, 108/12, 2550-2581.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56, doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.312>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marchesi, A. (1995). La reforma de la Educación Secundaria: la experiencia de España, *Revista iberoamericana de Educación*, 9. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a02.htm>
- Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (coords.) (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana OEI: Madrid. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16
- Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp.103-142). Madrid: Morata.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. París: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
-

- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. París: OCDE.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pérez Gómez, A. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información En M. de Puelles (Coord.). *Profesión y vocación docente* (pp.163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33
- Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73/2, 417-458.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94/2, 247-252.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261), 263-281.
- Sarramona, J., Nogueira, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente?, *Teoría de la educación*, 10, 95-144.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la Educación Obligatoria española. *Bordón* 63 (1), 63-75.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta, *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2), 39-58.

- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp.143-175). Madrid: Morata.
- UNESCO-OIT (2000). *Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_208012.pdf
- UNESCO-OIT (2009). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Décima reunión, París, 28 septiembre – 2 octubre de 2009. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_208029.pdf
- UNESCO-OIT (2012). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Undécima reunión, ginebra, 8 – 12 de octubre de 2012. Disponible en: http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2013/113B09_66_span.pdf
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente, *I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”*, Barcelona 5-7 diciembre
- Valle, J. M. (2012). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En J.C. Torre, *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 411 – 439). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el profesorado principiante. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Willms, J.D. (2000), Monitoring school performance for standards-based reform, *Evaluation and Research in Education*, 14, 237-253.

SOBRE LA AUTORA

Lucía Sánchez-Tarazaga

Es investigadora en formación del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el departamento de Educación de la Universitat Jaume I (beca FPI), donde está desarrollando su tesis doctoral sobre las competencias docentes del profesorado de Secundaria. Sus líneas de investigación principales están relacionadas con la mejora educativa, la formación del profesorado y el aprendizaje de competencias. Además, forma parte del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) y del equipo de Coordinación de Practicum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria en la citada universidad. Previamente, ha impartido clases en el Máster de Secundaria y Psicopedagogía y ha trabajado como consultora realizando proyectos de diagnóstico y transformación de organizaciones para la mejora de la calidad.

Información de contacto: Universitat Jaume I. Facultat de Humanitats y Ciències Socials. Departament de Educació. Avda. de Vicent Sos Baynat s/n, 12071 - Castellón de la Plana. Tel.: 964 72 98 10.
E-mail: lucia.sanchez@uji.es