

Las competencias docentes del profesor de lenguas extranjeras: los documentos de referencia y las creencias del profesorado

Marta Pazos Anido
Faculdade de Letras, Universidade do Porto

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas se ha hablado mucho sobre las competencias del profesorado para afrontar nuevos retos y situaciones en el ámbito de su profesión. Con los cambios sociales de los últimos años y el proceso de convergencia europea en materia de educación ha cobrado especial relevancia la profesionalización docente y la necesidad de describir el perfil competencial de los profesores. Sin embargo, a pesar de que existen varios marcos de referencia, no resulta nada fácil establecer un sistema de competencias docentes que englobe aquellos rasgos característicos de los profesores más eficientes en el desempeño de su labor, debido a la amplísima variedad de experiencias, contextos y actividades propios de la actuación docente (Pavié 2011; Tejada 2009b: 472).

En este artículo se presenta la experiencia llevada a cabo en un taller celebrado en el marco del VI Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal. Tras un marco teórico que justifica la propuesta, se detallará una de las actividades realizadas en la que los docentes pudieron intercambiar con otros compañeros sus creencias acerca de las competencias que debería desarrollar un buen profesor de ELE. Después, se analizarán sus conclusiones y se compararán las respuestas con las competencias identificadas en algunos de los inventarios de competencias diseñados exclusivamente para la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. LA COMPETENCIA DOCENTE

En las últimas décadas ha cobrado fuerza la noción de competencia, también en el ámbito de la formación del profesorado. El uso de este término ha sido tan recurrente que, por sus múltiples aplicaciones, antes de continuar, conviene aclarar brevemente qué se entiende por competencia en este trabajo. Son muchos los autores que han definido este concepto, si bien el objetivo de este texto no es presentar un acopio de todas esas explicaciones, sino simplemente indicar qué punto de vista se seguirá para facilitar la comprensión de esta lectura. Nos basaremos en la definición de competencia de Perrenoud (2001, 2004b) y en las características que se sintetizan a continuación.

Perrenoud (2001) define la competencia como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación

y de razonamiento”. Se trata, pues, de la movilización de estos recursos (que se van adquiriendo con la práctica a lo largo de la carrera profesional) a partir de una situación práctica concreta, es decir, se va más allá de la consideración de la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes que posee un docente. Por lo tanto, se concibe la competencia como: “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud 2004b: 11).

Como características de esta competencia, Cano (2005: 25) apunta, por un lado, que esta capacidad puede aprenderse y mejorarse con formación inicial o permanente y con la experiencia; y, por otro, que las competencias tienen una dimensión aplicativa, es decir, “toman sentido en la acción” (2008: 6) junto con la reflexión (en esta misma línea, Perrenoud (2004a: 190) recomienda que en la concepción de las competencias subyazca la dimensión reflexiva). Esta relación de la competencia con la actuación no solo la defienden Cano (2005: 29) y Perrenoud (2004b) con la aplicación práctica de la competencia evidenciada en las dos citas previas, sino que también la sostienen otros autores, entre ellos Estaire & Fernández (2012: 15), Mulder, Weigner & Collings (2008: 18), Pavié (2011), Tejada & Navío (2005: 3), etc., quienes afirman que la competencia se crea, se forma, se desarrolla y se mide en la actuación, en un determinado contexto y ante distintas situaciones prácticas. Higuera (2012: 105) señala incluso que se trata de “actuar con competencia” en el aula y fuera de ella, más que de tener competencias.

2. QUÉ COMPETENCIAS

Al hablar de competencia docente se plantea inevitablemente otro interrogante: qué competencias formarían esa competencia docente. Si, por su complejidad, definir el concepto de competencia ya es una tarea ardua, podemos imaginarnos la dificultad que conlleva especificar qué competencias y aún más qué elementos cognitivos, de destrezas, actitudinales, etc. subyacen en la identificación de dichas competencias. No obstante, hoy en día parece indiscutible la importancia de contar con referenciales de competencias para diversos fines (Danielson 2011: 7).

Para la formación docente, Perrenoud destaca la necesidad de “un referencial de competencias que indique los saberes y capacidades requeridos” (Perrenoud 2001) y que pueda servir como “un instrumento para pensar las prácticas, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas” (Perrenoud 2004b: 10), además de como guía para el desarrollo profesional y los planes de formación (2004a: 189). Otra de las funciones de los referenciales es “ayudar a formular y a estabilizar una visión clara del oficio y de las competencias” (Perrenoud 2004b: 154), así como contribuir a la capacidad de los docentes de explicar su propia práctica “en términos de obligación de competencias más que resultados o procedimientos” (Perrenoud 1997 *apud* Perrenoud 2004b: 154).

Con respecto a estos inventarios de competencias, como insiste el propio Perrenoud, es necesario tener en cuenta dos particularidades. Por una parte, es preciso reconocer que no son inalterables, sino que suelen pasar de moda, dado que con el tiempo cambian las prácticas y el modo de concebirlas (2004b: 9) y también la educación, la escuela y el proceso de profesionalización del profesorado sufren modificaciones. Por otra, según este autor, estos sistemas de referencias deberían resultar de un debate y ser aceptados por una mayoría con el fin de que se conviertan en una “herramienta de trabajo real por parte de todos los implicados en el proceso (estudiantes, formadores y otros profesionales relacionados con el sector)” (2004a: 189).

En ese intento por describir la buena docencia son muchos los listados de competencias docentes que han publicado distintos autores, pues toman como referencia distintos contextos y escenarios de actuación docente y a distintos tipos de profesionales. Por lo tanto, aunque todas las competencias incluidas en estos inventarios son competencias docentes, puede que no todas sean compartidas por todos los docentes, a pesar de que pertenezcan a la familia profesional de la educación (Tejada 2009a: 4). De este modo, teniendo en cuenta distintos matices, son varios y variados los sistemas competenciales generales que sirven de referente para las distintas etapas educativas en la formación inicial y continua del profesorado: Cano (2005); Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga (2014); López, González & de León (2014); Perrenoud (2004b) (el decálogo de competencias propuesto por Perrenoud es uno de los más referenciados); Ruiz, Mas, Tejada & Navío (2008); Tejada (2009a); Zabalza (2003); etc.

Por los límites de este trabajo es imposible pormenorizar los ejemplos anteriores y además no es el objetivo de este artículo, pero sí interesa centrarnos en referenciales de competencias diseñados específicamente pensando en aquellos recursos cognitivos que deben movilizar los profesores de lenguas extranjeras para enfrentarse a distintas situaciones en su actuación docente.

2.1. Las competencias docentes de los profesores de lenguas extranjeras

Con la finalidad de garantizar una enseñanza de lenguas de calidad, en estas últimas décadas ha surgido una creciente preocupación por la formación del profesorado, un paso clave para la profesionalización docente (Tejada 2009a: 13-4). Prueba de ello es que “mejorar la educación y la formación de profesores y formadores” era una de las bases para alcanzar el primer objetivo estratégico de “mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación”, establecido en el programa de trabajo Educación y Formación 2010 (Comisión Europea 2002: 14) o las iniciativas impulsadas por el Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas (como el Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas, Newby *et al.* 2007), etc. Existen, pues, varios documentos y proyectos puestos en marcha por parte de reconocidos autores e instituciones con el fin de orientar la formación de profesores de lenguas, su capacitación y su evaluación. A continuación se comentan algunos de ellos.

2.1.1 European Profile for Language Teacher Education (Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas – un marco de referencia) (Kelly & Grenfell 2004)

El Perfil fue desarrollado por un equipo de la Universidad de Southampton (Reino Unido) liderado por Michael Kelly y Michael Grenfell. Este documento presenta un total de cuarenta ítems que podrían servir de guía a la hora de diseñar los programas de formación de profesores para proporcionar a los docentes de lenguas las habilidades y los conocimientos necesarios, así como otras competencias profesionales para mejorar su desarrollo profesional y facilitar la transparencia y la equiparación de cualificaciones y títulos (Kelly & Grenfell 2004: 3).

Se divide en cuatro secciones: *Structure, Knowledge and Understanding, Strategies and Skills* y *Values*. En el primer apartado se describen aspectos importantes para la formación de los profesores de lenguas y se expone cómo podrían ser organizados; se hace referencia a la necesidad de incluir teoría y práctica, experiencia en contextos pluriculturales, fomentar la movilidad, etc. En la segunda sección se especifican aquellos puntos

relacionados con lo que el profesor en prácticas debería saber y entender respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En cuanto al apartado referente a las estrategias, este contiene pautas sobre cómo tendrían que actuar los profesores en prácticas de lenguas extranjeras en situaciones de enseñanza-aprendizaje, como profesionales de la enseñanza (por ejemplo, en relación con la autonomía del alumno, la autoevaluación, etc.). Por último, la cuarta sección abarca aspectos que tienen que ver con valores, en los que habría que formar a los profesores en prácticas con el objetivo de que los promuevan en su tarea docente (valores como la diversidad, el trabajo en equipo, valores culturales y sociales).

2.1.2. La competencia docente en lenguas extranjeras según Sheila Estaire y Sonsoles Fernández (2012)

Estaire y Fernández conciben la competencia docente como:

“la capacidad de poner todos los medios y activar todos los recursos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Ello requiere una actuación, un ‘saber hacer’, que implica unos conocimientos específicos, ‘saber’, y se apoya en capacidades generales de la persona, ‘saber ser’ y ‘saber aprender’. Esta competencia se desarrolla progresivamente en la práctica, práctica que apoya y moviliza el estudio, la indagación y la reflexión sobre la tarea de enseñanza/aprendizaje”. (2012: 15)

En su obra *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Estaire y Fernández defienden el desarrollo de la competencia docente desde un enfoque basado en la acción, por lo que toman como punto de partida el saber hacer para presentar un listado de aquellas acciones didácticas que consideran más relevantes (Estaire y Fernández 2012: 12). Proponen dos competencias: la competencia comunicativa lingüística y la competencia didáctica. Esta última contempla numerosas acciones que agrupan en los siguientes ámbitos:

- Planificar y preparar clases.
- Gestionar y organizar el trabajo (espacio, recursos, tiempo, funciones del profesor, la gestión de clase, etc.).
- Desarrollar las actividades y las estrategias comunicativas de la lengua.
- Contextualizar el aprendizaje: aspectos socioculturales.
- Atender a la forma.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje.
- Evaluar.
- Integrarse en el equipo docente.

Para estas dos competencias y estas acciones didácticas, las autoras presentan un elenco de conocimientos necesarios (saber) para poder llevar a cabo las acciones docentes, de creencias y actitudes (saber ser) que ayudarán a esta ejecución (factores relacionados con la personalidad, las creencias y valores, las motivaciones y actitudes del docente) y, por último, presentan estrategias (saber aprender) que les permitirán realizar esas acciones de forma más rentable y eficaz (Estaire & Fernández 2012: 32-93).

Conviene mencionar la aclaración apuntada por Estaire y Fernández, quienes inciden en que el desarrollo de las acciones docentes presentadas, así como los conocimientos, estrategias y actitudes asociados consiste en un proceso gradual, pues un profesor novel dominará solo algunas de las acciones de cada apartado y poco a poco, a medida que gane experiencia, autonomía y competencia docente, irá adquiriendo otras (2012: 19). De hecho, también sugieren posibles secuencias para que los docentes vayan desarrollando su competencia docente de forma progresiva, presentando tres niveles de desarrollo de la competencia docente: novel, autónomo y experto.

2.1.3. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (2012)

Desde 2010 el Instituto Cervantes ha estado trabajando en el desarrollo de estándares para profesores. Para establecer el perfil del docente, se consultaron a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, alumnos, personal directivo y técnico y también expertos externos en formación de profesorado) con el fin de conocer sus creencias acerca de lo que era para ellos un profesor de lengua competente.

Con estos resultados y a partir de la consulta de varios estudios sobre modelos de competencia y ejemplos de estándares de otras instituciones educativas de diversos países y de investigaciones recientes, el Instituto Cervantes llega a la identificación de las ocho competencias clave con sus respectivas competencias específicas que se exponen en el documento titulado como este epígrafe. Cabe aclarar que para este trabajo el concepto de competencia que subyace es el definido por Perrenoud (2001).

El Instituto Cervantes con la descripción y definición de las competencias que tiene o que se espera que desarrolle su profesorado pretende describir el perfil profesional de sus docentes y, como fin último, fomentar una enseñanza de calidad en sus centros. Este inventario de ocho competencias, que al igual que el propuesto por Perrenoud (2004) no es exhaustivo ni cerrado (sino que refleja las competencias que se consideran claves “en este momento” y podrán ser revisadas y actualizadas en el futuro según evolucione la institución, los participantes o las investigaciones sobre el tema), surgió “de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras [...] –mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas–” (Instituto Cervantes 2012: 7).

A pesar de que estas competencias se seleccionan partiendo de un contexto institucional muy concreto, este documento puede resultar útil para otros profesionales que trabajen en otros contextos que no sean los centros Cervantes “a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores” (2012: 7).

La forma en la que se presentan las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras es curiosa, puesto que no se plasman en una lista (como en el caso de otros inventarios enumerados en este artículo), sino en una especie de gráfico circular¹, en el que el centro está formado por tres “competencias centrales” (*Organizar situaciones de aprendizaje*, *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno* e *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*) y alrededor de estas, rodeando las centrales, aparecen las otras cinco competencias, que además de tratarse de competencias propias de los docentes, también son comunes a otros profesionales (*Facilitar la comunicación intercultural*, *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*, *Participar activamente en la institución* y *Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*) (Instituto Cervantes 2012: 8). Al igual que en otros listados de competencias ya referidos, cada una de estas competencias clave engloba otras competencias más específicas, cuatro en concreto, que reflejan aspectos importantes para el contexto en el que se ha basado esta selección de competencias. Todas estas competencias están planteadas como capacidades e incluyen descripciones de actuaciones de docentes que han desarrollado o adquirido esa competencia (Instituto Cervantes 2012: 9).

¹ Ver en: *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012: 8). Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

2.1.4. La parrilla del perfil del profesor de lenguas (European Profiling Grid)

La parrilla EPG (European Profiling Grid) es un proyecto Leonardo da Vinci cofinanciado por la Comisión Europea, desarrollado entre 2011 y 2013, en el que han colaborado 11 instituciones (entre ellas el Instituto Cervantes), dirigidas por el *Centre International d'Études Pédagogiques (Francia)*.

La parrilla EPG, cuyo origen está en la parrilla de la European Association for Quality Language Services (EAQUALS), es un instrumento innovador que pretende ofrecer a los distintos agentes relacionados con la docencia de lenguas (profesores, formadores de profesores y responsables académicos) una herramienta fiable que permita identificar las competencias de los docentes con la finalidad de proveer una formación de mayor calidad y más eficaz (establece un marco común y unos criterios comunes) y mejorar el desarrollo profesional de los profesores de idiomas, así como destacar la importancia de la profesionalización en la enseñanza de lenguas (Mateva, Vitanova & Tashevskva 2013: 4) La parrilla EPG viene acompañada de una guía del usuario donde se explica esta herramienta y sus usos, su estructura, los principios y los supuestos en los que se basa y una guía de uso para los posibles usuarios, entre otras informaciones. A modo de resumen de dicha guía, resulta interesante señalar algunos datos que aporta este documento.

En lo que concierne a los objetivos, se recalca su utilidad para: autoevaluar las habilidades y competencias de un profesor de idiomas en un determinado momento, diseñar un perfil individual y de grupo de los profesores de lenguas de una institución, identificar las necesidades de formación para la programación de la formación, facilitar la comprensión y el intercambio entre los distintos sistemas pedagógicos europeos, fomentar la transparencia de estándares de enseñanza y facilitar la movilidad del profesorado. En la guía se advierte explícitamente de que el objetivo principal de la parrilla es visualizar, a partir de los resultados, las fases de desarrollo profesional de los docentes para ayudarlos en su desarrollo profesional, pero se desaconseja utilizar este instrumento como una lista de control en la evaluación y la selección de profesores, aunque sí puede considerarse un documento complementario que facilita estos dos procesos, gracias a la objetividad que aportan las distintas categorías y descriptores que la conforman (Mateva, Vitanova & Tashevskva 2013: 4, 8).

Por último, en lo que respecta a la estructura de la parrilla, esta establece seis fases de desarrollo, presentadas en horizontal, agrupadas en tres fases principales: fase de desarrollo 1 (1.1 y 1.2), fase de desarrollo 2 (2.1 y 2.2) y fase de desarrollo 3 (3.1 y 3.2), que abarcan desde una fase inicial, como profesores en formación y noveles, hasta aquellos con mucha más experiencia. Estas seis fases se relacionan con cuatro categorías principales de la práctica docente con sus correspondientes subcategorías, presentadas en vertical, que suman en total trece categorías (Mateva, Vitanova & Tashevskva 2013: 7):

- La primera categoría principal, denominada *Formación, titulación y experiencia*, se divide en cuatro subcategorías que describen el dominio de la lengua meta de los docentes, su formación, la evaluación de su práctica docente y las horas de experiencia y el alcance de esta (niveles y contextos de enseñanza).
- La segunda categoría *Competencias docentes clave* engloba cuatro subcategorías: conocimientos y habilidades de los docentes en lo que se refiere a metodología, evaluación, planificación de clases y cursos y, por último, gestión del aula e interacción.
- La categoría *Competencias transversales* cuenta con tres subcategorías: competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital.

- La última categoría *Profesionalismo* está dividida en dos subcategorías: comportamiento profesional y gestión administrativa.

3. CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD REALIZADA

Antes de dar inicio a este apartado, conviene destacar que esta actividad fue la primera del taller y los docentes participaron en ella sin tener acceso a los referenciales de competencias aquí citados. Se comenzó por una breve introducción al tema, reproducida también en este artículo, se siguió con la aclaración del concepto de competencia e inmediatamente se pasó a la actividad que se detalla en los párrafos siguientes. Fue tras la puesta en común de esta tarea en grupo cuando se presentaron los inventarios de competencias para poder establecer un símil entre sus creencias y las competencias identificadas por algunos autores. No obstante, en este trabajo se ha optado por esta estructura puesto que, en este apartado, además de transcribir las respuestas de los docentes, se aprovechará para cotejarlas con los listados ya presentados.

Tras la explicación del concepto de competencia, se pidió a los docentes asistentes que se agrupasen según los años de experiencia docente en ELE. Después, se les sugirió que comentasen las competencias de un buen profesor de lenguas extranjeras, argumentando su parecer para disipar posibles discrepancias que pudiera generar el concepto de “buen profesor”. Había aproximadamente 20 asistentes y se formaron cuatro grupos bastante equilibrados en lo que respecta al tamaño: uno con experiencia entre 0 (profesores en prácticas)-5 años, dos con experiencia entre 5-10 años (porque eran demasiados participantes para un solo grupo) y un grupo con formadores con más de 10 años de experiencia. Con esta división se pretendía, aparte de conocer su opinión, analizar cómo podía influenciar la experiencia docente en su forma de pensar.

3.1. Identificación de competencias

A continuación se transcribe el cuadro realizado en la pizarra durante la sesión de formación, en el que se reflejan las contestaciones de estos docentes (respetando el orden seguido en la puesta en común). Antes de pasar a la lista, cabe apuntar, por un lado, que el tiempo disponible para la discusión grupal fue bastante menos del deseado, pero por la limitación temporal del taller y las actividades previstas para el mismo no fue posible dedicarle más de unos 15 minutos, lo cual resultó claramente insuficiente. Por otro lado, como se puede comprobar en la formulación de las respuestas, no todas se enuncian de la misma manera, sino que se usan verbos y sustantivos que hacen referencia a conocimientos, actitudes, destrezas y características que, según los participantes, debe tener o desarrollar un profesor de lenguas extranjeras competente.

	0-5 años	5-10 años	+ 10 años
Planificación y secuenciación (materiales, etc.)	X		
Conocimientos (lengua/conciencia lingüística y cultura)	X	X	X
Conocimiento sobre el contexto (alumnos, etc.) y adaptación al mismo	X	X	X
Saber motivar	X	X	
Diversidad cultural	X		
Actualización/formación		X	X
Creatividad		X	
Responsabilidad		X	
Organización		X	
Conocimientos didácticos			X
Reflexión sobre la experiencia (práctica reflexiva)			X
Motivación del docente (condiciones laborales)			X
Saber comunicar			X
Capacidad de improvisación			X

3.2. Comentario de los resultados

Como puede observarse, si bien el objetivo no es centrarse en la cantidad de ítems, según aumentan los años de experiencia se amplía la perspectiva de lo que implica ser un buen profesor de lenguas extranjeras. La tabla muestra algunos elementos comunes, al menos en un primer análisis, a los tres grupos de docentes (cuatro si se tiene en cuenta que los docentes con entre 5-10 años de experiencia formaban parte de dos grupos que, en general, coincidieron bastante en sus respuestas) y fue curioso como, en la puesta en común, los participantes con más experiencia iban añadiendo pormenores a lo comentado por sus compañeros.

El primer punto expuesto por los docentes del grupo 0-5 años de experiencia se resumió en la competencia de *planificación y secuenciación (materiales, etc.)*, haciendo referencia al “encadenamiento, actividades, planificación de la clase y de la unidad didáctica y secuenciación”, en palabras de los miembros del grupo, quienes además subrayaron la importancia de los materiales y de “tener tacto” a la hora de elegirlos. Se trata, sin duda, de una competencia fundamental del docente también reconocida en todos los inventarios analizados. Es normal que haya aparecido entre una de las primeras opciones, porque quizás, junto con los conocimientos del docente sobre la materia que imparte, es una de las mayores preocupaciones para aquellos docentes que están iniciando su carrera. Sorprende, sin embargo, que no la hayan citado en los otros grupos y resulta sumamente interesante, e incluso puede parecer contradictorio (aunque no lo sea necesariamente), que los profesores con más de diez años de experiencia hagan mención de la *capacidad de improvisación*, una prueba de cómo la experiencia relativiza o, por el contrario, enfatiza ciertos aspectos.

En el segundo lugar de la tabla se sitúan los conocimientos que el docente deberá poseer para llevar a cabo su trabajo, a los que han hecho alusión todos los grupos. El grupo con menos experiencia habla de *conocimientos científicos*, concretamente de *la lengua y la cultura*. Por su parte, uno de los grupos de 5-10 años añade la idea del profesor como modelo de lengua, de la importancia de dominar la lengua y, sobre todo, de saber transmitirla, de tener conciencia lingüística. Por último, los docentes con más de diez años de experiencia coinciden totalmente con los compañeros en ese conocimiento de la lengua y la cultura, pero matizan que el profesor precisa también *conocimientos didácticos*.

El tercer ítem indicado por el grupo con menos experiencia es *la importancia de conocer el contexto (y los alumnos) y adaptarse a él*, sobre todo, la forma de comunicarse y los materiales. Esta opinión es común a los demás participantes, quienes inciden en esa necesidad de saber adaptarse al grupo y considerar las especificidades de los alumnos.

Otra cualidad del profesor competente en la que coinciden los distintos grupos, aunque desde diferentes ópticas, tiene que ver con la motivación. El grupo con menos experiencia se centra en la preocupación por motivar a los alumnos, en el dinamismo del profesor para conseguir captar su atención; al igual que uno de los grupos de 5-10 años de experiencia, quienes literalmente hacen hincapié en la capacidad del docente de *saber motivar a los alumnos*. En el caso de los participantes con más de 10 años de experiencia también se refieren a la motivación, pero es llamativo, ya que estos se centran en la *motivación del profesor* e, inevitablemente, salen a relucir ciertas dificultades actuales de este colectivo, entre ellas, las condiciones laborales. Varios autores (Hué 2012, Marchesi 2007) tratan esta cuestión de la motivación y el bienestar docente y Donders (*apud* Tejada 2009a: 14) afirma explícitamente que la formación continua debe garantizar “evitar el desgaste profesional de los formadores”.

La última capacidad nombrada por el grupo con menos experiencia fue la de atender a las diferentes culturas que pueden convivir en el aula, a la *diversidad cultural*, un aspecto recogido también en los inventarios descritos, si bien planteada desde un enfoque específico: el intercultural. Sin embargo, esta idea no fue anotada por los otros compañeros, quizás porque para ellos, con más experiencia, es algo inherente a la práctica docente y no han pensado en ello o por no estar tan presente en sus contextos de enseñanza, lo cual no implica la inexistencia de diversidad en el aula, pues todos los grupos, como ya se ha revelado, son conscientes de las peculiaridades existentes en cada grupo de alumnos y en cada alumno.

Los formadores con experiencia entre 5-10 años han identificado, además de los rasgos enumerados por sus compañeros y explicados anteriormente, otras particularidades del buen profesor de lenguas extranjeras: la necesidad de la *formación continua* y de la *actualización del profesorado* (apuntada también por los formadores con más de 10 años de experiencia), la *organización*, la *creatividad* y la *responsabilidad* del docente.

Por último, el grupo con más experiencia, aparte de lo ya comentado, aporta otras opiniones relevantes para configurar su perfil del profesor competente, fruto de su experiencia a lo largo de los años: la *práctica reflexiva* (a la que aluden como *la experiencia acompañada de reflexión*) y *ser buen comunicador* y *saber comunicar* (que va más allá de la competencia lingüística del docente). A este último elemento también se refería el grupo con menos experiencia, aunque desde la perspectiva de adaptar la comunicación al grupo meta.

En definitiva, existen muchos puntos comunes a los grupos de profesores que participaron en la actividad en cuanto a lo que se considera un buen profesor de lenguas extranjeras. De la misma manera, como se puede observar en la comparación realizada (Anexo 1), todos los ítems señalados se encuentran, ya sea como competencias o como características y cualidades del profesor, en alguno de los cuatro (en algún caso, incluso en los cuatro) documentos de referencia analizados que describen el perfil competencial del docente de lenguas extranjeras. En otros casos, la información proporcionada por los participantes no aparece como tal en estos listados de competencias, como es el caso de la *organización*, la *responsabilidad* y la *creatividad*, sino que se hace referencia a ella en la descripción de las distintas competencias (pero sí se incluyen en otras clasificaciones, como la propuesta por Cano (2005).

Para terminar y tomando en consideración las competencias descritas en estos documentos, llama la atención que los docentes participantes en la actividad no hayan referido la evaluación, otros aspectos que atañen a la gestión del aula (como, por ejemplo, la interacción) ni el uso de las nuevas tecnologías, todos ellos contemplados en la mayoría de los referenciales comparados. No obstante, en la lectura de los datos, no hay que olvidar que el tiempo para el desarrollo de la actividad fue bastante limitado.

CONCLUSIÓN

La proliferación, en las últimas décadas, de literatura y de documentos y proyectos que procuran orientar la formación de profesores y describir el perfil competencial docente confirma el creciente interés por la profesionalización docente, por la descripción de las competencias docentes y, en general, por todo lo relacionado con la formación del profesorado.

El objetivo de este trabajo no era llegar a ninguna conclusión en concreto, sino simplemente conocer las creencias de un grupo de profesores sobre las competencias de un docente de lenguas extranjeras eficaz en su labor docente y, posteriormente, proceder a una reflexión personal y a una confrontación entre los datos obtenidos y algunos de los referenciales de competencias que dibujan el perfil del profesor de lenguas. La mayoría de las respuestas de los formadores participantes consiste en rasgos, recursos, características o cualidades que tendría que desarrollar y movilizar un buen docente para actuar de forma competente. Se trata, pues, de una aportación muy interesante (también por la visión que ofrece acerca de la opinión de docentes según sus años de experiencia), aunque reducida y limitada por el poco tiempo disponible para dicha actividad, que nos revela, sin pretender ser concluyente, algunas cuestiones que deben considerarse a la hora de definir un posible perfil del profesor de ELE en Portugal.

Referencias bibliográficas

- Cano García, M. E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano García, M. E. (2008): La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3).
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>²
- Comisión Europea (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
http://www.educaragon.org/files/educacion_y_formacion_2010.pdf
- Danielson, C. (2011): Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Serie Documentos, nº 51.
<http://www.facultadeduccion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf>
- Estaire, S. & S. Fernández (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ferrández-Berrueco, R. & L. Sánchez-Tarazaga (2014): Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20 (1), art. 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1_1.pdf
- Higuera García, M. (2012): Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *International Journal of Foreign Language*, 1, 101-128.
<http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/download/10/11+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

² La fecha del último acceso a los enlaces web indicados es el 5 de septiembre de 2015.

- Hué García, C. (2012): Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/cakpaain.pdf
- Instituto Cervantes (2012): Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
- Kelly M. & M. Grenfell (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- López, A. B., González I. & C. De León (2014): Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 133-148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>.
- Marchesi, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mateva, G., Vitanova, A. & S. Tashevskva (2013): Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario. www.adam-europe.eu/prj/9149/prj/EPG%20User%20Guide_ES.doc
- Mulder, M.; Weigel, T. & Collings, K. (2008): El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Traducción de Elisabet Cortés Harlet. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Newby, D. et al. (2007): *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa. <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>
- 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006>
- Perrenoud, Ph. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-23. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, Ph. (2004a): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004b): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Bueno, C.; Mas Torelló, O.; Tejada Fernández, J. & A. Navío Gámez (2008): Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, 146, abril-junio, 115-32. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418898007>
- Tejada Fernández, J. & A. Navío (2005) “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/2. <http://www.rieoei.org/de-loslectores/1089Tejada.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2009a): Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 13, nº 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2009b): Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de educación*, 349, mayo-agosto, 463-77. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34922.pdf?documentId=0901e72b8123665a>
- VV.AA. (2013): Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG - *European Profiling Grid*). <http://egrid.epg-project.eu/es/content/home>
- Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

<p>Creencias de los docentes participantes</p>	<p><i>Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas – un marco de referencia (Kelly & Grenfell 2004)</i></p> <p>Se hace mención a la planificación en varias ocasiones, pero sobre todo en estos dos puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Training in the critical evaluation of nationally or regionally adapted curricula in terms of aims, objectives and outcomes (p.24).</i> - <i>Training in the practical application of curricula and syllabuses (p. 32).</i> 	<p><i>Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes 2012)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Organizar situaciones de aprendizaje”> - “Planificar secuencias didácticas” (p. 13). 	<p><i>Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción (Estaire & Fernández 2012)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Planificar y preparar las clases” (pp.19-20). - “Desarrollar las actividades y estrategias comunicativas de la lengua: comprensión, interacción, expresión y mediación orales y escritas” (pp.22-4). - “Atender a la forma” (pp.26-7). - “Competencia comunicativa lingüística” (pp.16-7). 	<p>Parrilla EPG (VV.AA. 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Planificación de clases y cursos”.
<p>Conocimientos (lengua/conciencia lingüística y cultura)</p>	<p>- <i>A curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching (p. 5): Knowledge refers to academic knowledge about the language discipline and teacher education [...].</i></p> <p>- <i>Initial teacher education that includes a course in language proficiency (p. 20).</i></p>	<p>- “Facilitar la comunicación intercultural”: “El profesor [...] se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno” (p.19); “El profesor [...] desarrolla paulatinamente su conocimiento sobre las lenguas y culturas del entorno” (p.19).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Dominio de la lengua”. - “Conciencia lingüística”. - “Competencia intercultural” (se supone que la aplicación de este enfoque conlleva el conocimiento de la cultura). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Metodología: conocimientos y habilidades”: “técnicas y materiales para diferentes contextos de enseñanza”. - “Planificación de clases y de cursos”: “Puede comparar las distintas necesidades de los aprendientes [...]”, “diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiente”.
<p>Conocimiento sobre el contexto (alumnos, etc.) y adaptación al mismo</p>	<p>- <i>Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners (p.26).</i></p> <p>También existen referencias a este aspecto en algunas estrategias de otros ítems, por ejemplo:</p> <p><i>Trainee teachers who learn about a number of methodological approaches to teaching and learning are able to adapt to particular contexts. (p.18).</i></p> <p><i>They are also encouraged to find or make their own, and adapt those [relevant materials and resources] more commonly used to meet their learners’ needs (p.28).</i></p>	<p>- “Organizar situaciones de aprendizaje”></p> <p>“Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos” (p.13).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Planificar y preparar las clases”> - “Programación y contexto educativo” (p.19). <p>Para todas las acciones didácticas expuestas se reitera la necesidad de adecuación a un grupo de alumnos concreto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Planificar y preparar las clases”> - “Programación y contexto educativo” (p.19).
<p>Saber motivar</p>	<p>- <i>Trainees understand the needs of learners and use different teaching styles in order to ensure a high motivation in the classroom for effective learning (Training in methods of learning to learn, p. 28).</i></p>	<p>La motivación en diversos ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Organizar situaciones de aprendizaje”> - “Planificar secuencias didácticas”: “organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos” (p.14). - “Organizar situaciones de aprendizaje”> - “Gestionar el aula”: “el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - “Gestionar y organizar el trabajo”> - “Atmósfera, motivación y factores afectivos” (p.21) - “Gestionar y organizar el trabajo”> - “Funciones del profesor”: “Lleva a cabo las funciones de favorecer el aprendizaje, motivar [...]” (p.21). - “Desarrollar estrategias de 	<ul style="list-style-type: none"> - “Gestionar y organizar el trabajo”> - “Atmósfera, motivación y factores afectivos” (p.21) - “Gestionar y organizar el trabajo”> - “Funciones del profesor”: “Lleva a cabo las funciones de favorecer el aprendizaje, motivar [...]” (p.21). - “Desarrollar estrategias de

			<p>[...] ante la tensión, se sirve del humor para distender el ambiente, o propone cambiar de actividad al percibir que el alumnado está cansado). Dinamiza el grupo" [...] (p.14).</p> <p>- "Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje">Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje: [...] motivar al alumno para aprender y para conocerse como aprendiente (p.18).</p> <p>- "Facilitar la comunicación intercultural" (p.19).</p>	<p>aprendizaje"> "Estrategias afectivas, sociales e interculturales": "Ayuda a desarrollar estrategias afectivas para el mantenimiento del interés, la motivación, [...]" (pp.28-9).</p>	
Diversidad cultural	<p>- <i>Experience of an intercultural and multicultural environment: Trainees are able to develop an intercultural understanding and appreciate the importance of culture, and sensitivity to it [...] (p.9).</i></p> <p>- <i>Training in the diversity of languages and cultures (p. 40).</i></p>			<p>- "Contextualizar el aprendizaje: aspectos socioculturales" (pp.24-5).</p> <p>- "Desarrollar estrategias de aprendizaje"> "Estrategias afectivas, sociales e interculturales": "tomar conciencia de la diversidad cultural" (pp.28-9).</p>	- "Competencia intercultural"
Actualización/formación	<p>- <i>Training in the importance of life-long learning (p. 44).</i></p> <p>- <i>Training in the development of independent language learning strategies: [...] to improve their [trainee teachers]/language competence [...] (p. 30).</i></p> <p>- <i>Training in ways of maintaining and enhancing ongoing personal language competence (p. 31).</i></p>	<p>- "Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución"> "Definir un plan personal de formación continua", "Participar activamente en el desarrollo de la profesión". (p.21)</p>	<p>- "Integrarse en el equipo docente": "Colabora en proyectos de investigación en acción, formación y renovación del centro", "Se actualiza y comparte con los compañeros las habilidades, la información y los materiales [...]", "Actualiza con el equipo docente su conocimiento sobre los diferentes enfoques metodológicos y particularmente sobre el que se trabaja" (p.31).</p>	<p>- "Formación": formación del docente y participación en programas de formación continua.</p> <p>- "Comportamiento profesional": "se prepara para actividades de desarrollo profesional y participa en ellas de una manera activa", etc.</p>	
Creatividad	<p>No hay ningún punto concreto sobre este aspecto, pero sí hay referencias a lo largo del documento, entre ellas:</p> <p>- <i>Awareness of the factors that promote or inhibit language acquisition allows trainee teachers to teach creatively (p.5).</i></p> <p>- <i>Qualified teachers should be given the opportunity to develop their skills in a number of areas including [...] the creative use of materials (p.14).</i></p> <p>- <i>Trainee teachers have a firm foundation for the critical and creative use of teaching theories. (p.18)</i></p>				
Responsabilidad		<p>- "Participar activamente en la institución": Se refiere a la capacidad del profesorado para</p>	<p>No se hace mención explícita a la responsabilidad del profesor, aunque</p>	<p>- "Comportamiento profesional": "Contribuye al</p>	

			actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución (p.25). En el ámbito de la evaluación: - “Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno” > “Garantizar buenas prácticas en la educación”: “Implica ser consciente de que valorar la competencia comunicativa y el progreso del alumnado conlleva una gran responsabilidad [...], interviene cuando detecta prácticas no éticas” (p.15). En las subcategorías de la competencia “Organizar situaciones de aprendizaje” está presente la organización del docente, aunque no de forma explícita (pp.13-4).	esta subyace a la descripción de todas las acciones didácticas propuestas. Si se hace referencia, en varias ocasiones, a fomentar la responsabilidad de los alumnos, por ejemplo: -“Gestionar y organizar el trabajo”> “Funciones del profesor”: “Fomenta [...] y la responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje” (p.21). -“Gestionar y organizar el trabajo”> “espacio físico y recursos”, “agrupaciones, tiempo y ritmos” (pp.20-1), etc.	desarrollo y a la buena gestión de la institución y afrontar positivamente los cambios y los retos que surgen”, etc. - “Gestión administrativa”: cumplimiento de plazos, se responsabiliza de algunas tareas administrativas, etc.
Organización	- <i>Trainee teachers recognise the value of ICT for organising their own workload and schedules [...]: se refiere específicamente al uso de las TIC para la organización y la gestión de las tareas docentes, pero se hace hincapié en la organización del trabajo del docente (p.22).</i>				- “Gestión del aula e interacción”: “organizar una actividad”, “organizar y gestionar el trabajo en parejas y en grupos”, etc.
Conocimientos didácticos	- <i>Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities (p. 18).</i> - <i>Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning (p. 19).</i>	Este tipo de conocimientos subyace a varias de las competencias señaladas, por ejemplo: - “Organizar situaciones de aprendizaje” (p.13). - “Implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje” (p.17).	- “Competencia didáctica” (pp.19-31).	- “Metodología: conocimientos y habilidades”. - “Formación”: “formación sobre metodología”, “sobre didáctica de la enseñanza de idiomas”. - “Comportamiento profesional”: retroalimentación por parte de compañeros e incorporación a su práctica docente (lo cual conlleva una reflexión sobre la práctica).	
Reflexión sobre la experiencia (práctica reflexiva)	- <i>Training in the development of reflective practice and self-evaluation (p. 29).</i>	- “Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución” > “Analizar y reflexionar sobre la práctica docente” (p.21).	- “Evaluar”> “Toma de decisiones de mejora”: “Basándose en los resultados de la evaluación, revisa la programación, la propia labor docente, los materiales y el trabajo en clase” (p.31).		
Motivación del docente		- “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” > “Gestionar las propias emociones”, “Motivarse en el trabajo” (p.23).			
Saber comunicar	- <i>The value of a high level of linguistic and cultural competence is to enable teachers to achieve more confidence in their communication skills in the target language (p.20).</i> - <i>Trainee teachers are aware of the diverse ways to communicate and exchange information and resources with partners abroad (p.10): refiriéndose a un contexto más específico.</i>	- “Competencia comunicativa lingüística”: “la capacidad de adaptar su discurso a una audiencia”, “debe desarrollar las habilidades de un buen comunicador para transmitir e interaccionar eficazmente con personas de otras lenguas y culturas” (pp.16-7).			- “Dominio de la lengua” (aunque el saber comunicar va más allá de la competencia lingüística descrita en esta categoría).
Capacidad de improvisación		- “Organizar situaciones de aprendizaje”> “Gestionar el aula”: “Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. Está atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula [...] y decide cuándo atenderlas [...]” (p.14).	- “Atender a la forma”> “Proceso de atención a la forma”: “En el curso de la comunicación, durante la ejecución de las actividades de comunicación o tareas integra de forma equilibrada la atención incidental a la forma” (p.27).		- “Planificación de clases y cursos”: “adaptar su plan de clase, teniendo en cuenta logros y dificultades de aprendizaje” (si la adaptación se realiza durante la acción).