



Buenas prácticas docentes en la aplicación de metodologías innovadoras

24

El docente invisible: el papel del profesor en el trabajo por competencias

The Invisible Teacher: The Teacher's Role in Competency-Based Work

AUTORAS

Maria Magdalena Cortès

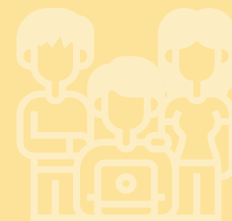
mmcortes@cesag.org

Departamento de Didáctica y Teorías de la Educación
CESAG

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Competencias profesionales, estrategias, metodología, alumnos, resolución de problemas.

Professional competencies, strategies, methodology, students, problem solving.

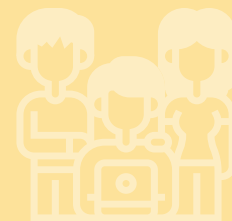


RESUMEN

El desarrollo de competencias profesionales requiere del uso de un conjunto de estrategias metodológicas que sitúan en el centro al alumnado. Así pues, el rol del docente debe ajustarse en coherencia con sus decisiones metodológicas. Cuando el alumno es protagonista, es activo y resuelve problemas relacionados con el ejercicio profesional, el docente debería tender a la invisibilidad.

ABSTRACT

The development of professional competencies requires the use of a set of methodological strategies that place the student at the center. Thus, the teacher's role must be adjusted in coherence with his or her methodological decisions. When the student is the protagonist, is active and solves problems related to professional practice, the teacher should tend to invisibility.



1. Motivación y fundamentación

Esta buena práctica parte de una “necesidad profesional”: replantear el rol del docente en el aula, de forma que realmente el alumnado se sitúe en el centro del proceso de aprendizaje y se puedan producir condiciones para el desarrollo de competencias profesionales.

Está ampliamente aceptado que, para el desarrollo de competencias profesionales, deben darse una serie de condiciones a nivel metodológico, entre ellas: el papel activo del alumnado, trabajando en equipo; la resolución de problemas como tarea fundamental, sustentada en el aprendizaje autónomo; y la retroalimentación constante. Estas condiciones aparecen ya en las corrientes pedagógicas desde inicios del siglo XX (Dewey, Piaget, Vigotsky, Rogers, Knowles, Johnson, entre otros). Con la incorporación de las competencias en el ámbito universitario, a partir de la Declaración de Bolonia (1999), se ha producido una explosión de investigaciones y publicaciones al respecto, sirvan como ejemplo las investigaciones de Torra et al. (2012), Bezanilla et al. (2019) o Vila (2020). En estos casos, las propuestas se enfocan en decisiones metodológicas y de evaluación, explicitando la necesidad de usar metodologías centradas en la actividad del estudiante y adecuadas a los objetivos y competencias.

En consecuencia, se replantea la tarea del docente universitario (Monereo y Domínguez, 2014; Tejada y Ruiz, 2016); cuyo papel, alineado coherentemente con las estrategias descritas, se centraría en:

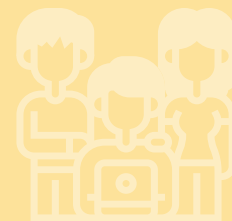
- El diseño de retos, problemas o situaciones en las que el alumnado pueda desarrollar su competencia (ser competente).
- El acompañamiento y el seguimiento durante las tareas vinculadas a la resolución de la tarea.
- La proporción de retroalimentación adecuada para un aprendizaje autónomo y significativo.

2. Objetivos

- Adoptar un papel como docente que permita un aprendizaje autónomo y significativo por parte del alumnado.
- Contribuir al desarrollo de competencias profesionales en los futuros maestros.

3. Contexto de aplicación

Se trata de una asignatura de 4º curso de grado de maestro, semestral de 6 créditos. Cuando llegan a ella, los alumnos han cursado 3 procesos de prácticas y han superado diversas asignaturas en las que han podido reflexionar sobre el rol



del docente. Se pretende completar esta visión con el papel del maestro/a como parte integrante de un equipo docente que es fuente de desarrollo y, por ende, de mejora del perfil profesional de cada uno de sus integrantes.

4. Descripción

La asignatura se organiza en base a un supuesto de partida, según el cual los alumnos son miembros de un claustro que ha de organizarse en comisiones para mejorar el perfil profesional propio y de sus compañeros. Para ello se les plantean una serie de acciones iniciales:

1. Definir cuál consideran que es el perfil competencial del docente.
2. Organizar las distintas competencias en ámbitos.
3. Seleccionar el ámbito en el que deseen trabajar, en parejas.
4. Constituir una comisión por ámbito.

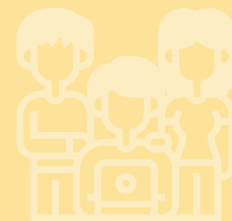
En este punto, las comisiones gestionan de forma autónoma la tarea de diseñar, implementar y evaluar una acción de mejora del perfil profesional del claustro, centrada en las competencias propias de su ámbito. Ello supone:

5. Profundizar en las competencias propias del ámbito.
6. Localizar buenos modelos en relación con las competencias propias del ámbito.
7. Contactar con éstos y organizar una entrevista, que se realiza en presencia del grupo clase.
8. Construir un instrumento de evaluación para valorar los puntos fuertes y los puntos débiles de sus compañeros de claustro.
9. Analizar los resultados y detectar los aspectos en los que es necesario intervenir.
10. Diseñar e Implementar la acción o acciones formativas de mejora.
11. Valorar la implementación, de forma reflexiva

Estas tareas suponen poner en práctica competencias como la toma de decisiones, el establecimiento de acuerdos, la gestión del tiempo, la organización de la información, la construcción conjunta de conocimiento, el diseño y evaluación de intervenciones didácticas, la gestión de conflictos, etc. Todas ellas aparecen en la mayoría de propuestas competenciales relacionadas con la docencia, así como en las competencias de los docentes establecidas en las respectivas órdenes ECI, que establecen los requisitos para la verificación de los títulos de grado de maestro.

En paralelo, los alumnos también deben:

1. Escoger una pareja de su confianza.



2. Con la ayuda de su pareja, presentarse a los compañeros profesional y personalmente.
3. Analizar el perfil profesional de la pareja y preparar una carta de recomendación para un centro y un informe de mejora (modelo adaptado de DAFO).

Las tareas de este último grupo se vinculan con el autoconocimiento, el conocimiento mutuo, el trabajo en equipo y la mejora continua, que se encuentran entre las competencias docentes que propone Perrenoud (2004).

El papel de la docente, en sintonía con lo expuesto en el apartado 1, es plantear el reto, proporcionar orientaciones y seguimiento continuo y facilitar cuestiones. Finalmente, le corresponde también calificar, aunque el alumnado participa también en una parte de esta calificación.

5. Resultados y valoración del trabajo realizado

5.1. Autonomía

El alumnado manifiesta desconcierto y falta de costumbre; solicitan ayuda con mayor frecuencia al inicio del semestre. Explicitan en muchas ocasiones inseguridad al tomar decisiones y requieren confirmación para continuar.

Una vez implementan su intervención formativa, suelen sentirse altamente satisfechos de los resultados, a pesar de las dificultades que manifiestan haber encontrado en el proceso.

Ante esta situación, el papel de la docente suele evolucionar desde instrucciones a orientaciones, desde más cantidad de ayuda a menos y también se aumenta el periodo de latencia.

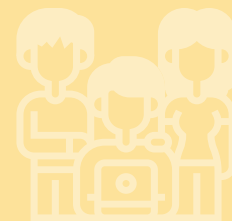
5.2. Significatividad

A pesar del desconcierto inicial, existe un punto (cuando se lleva un 20% de las horas cursadas) en el que mayoritariamente el alumnado otorga sentido a su tarea. Al finalizar el semestre, la mayoría expresa haber entendido la dinámica y el sentido de la asignatura, así como su vinculación con la realidad docente.

En este ámbito, el papel del docente se orienta a la vinculación de las tareas con la realidad de la profesión, tanto en la situación de partida, como en las instrucciones/orientaciones.

5.3. Competencias profesionales

Como se ha comprobado en la relación de tareas, todas ellas se vinculan con competencias docentes. Según los alumnos, se consigue no solamente desarro-



llo de competencias profesionales del maestro, sino también desarrollo de competencias genéricas con utilidad en muchos ámbitos.

Por su parte, el docente se centra en el diseño de un reto altamente vinculado a la realidad de los centros educativos y de los equipos docentes.

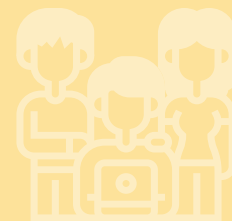
6. Conclusiones y próximos pasos

El alumnado gana en autonomía a lo largo del semestre, aunque, según éstos, debería haber más asignaturas con esta organización. En el conjunto del grado, se trata de una de las materias donde se consigue mayor autonomía del alumnado, sin que por ello dejemos de ser conscientes de que es posible conseguir mayores cotas. Se consigue aprendizaje significativo en diferentes grados y especialmente al final del proceso. No obstante, no se ha medido cuán estable es en el tiempo. La realización de un seguimiento del alumnado proporcionaría información más fiable al respecto.

La cuestión en la que se detecta un mayor grado de consecución del objetivo es el desarrollo de competencias profesionales. La clave, a nuestro parecer, es la “desaparición” de la docente del puesto central en el aula. Los alumnos -individualmente, en parejas, en comisión o como claustro- tienen el protagonismo, son el centro de la actividad y de la toma de decisiones. Todos ellos localizan en la forma de trabajo y en la “invisibilidad” del docente su éxito en el desarrollo de competencias.

Referencias

- Bezanilla, M.J., García-Olalla, A., Paños, J., Poblete, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 127-174. DOI: [10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp127-174](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174)
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. DOI: [10.5944/educxx1.17.2.11480](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480)
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó



Solé Blanch, J. (2020). *El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica*. Teri, 32(1), 101-121. DOI: [10.14201/teri.20945](https://doi.org/10.14201/teri.20945)

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38, DOI: [10.5944/educXX1.12175](https://doi.org/10.5944/educXX1.12175)

Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; EstebanellM.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*,

Vila Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: revista de docencia universitaria*. 18(1), enero-junio 2020, 19-46