

El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes

Dr. Javier M. Valle

Dr. Jesús Manso

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales

Universidad Autónoma de Madrid

Cuadernos de Pedagogía, Nº 489, Sección Tema del Mes, Mayo 2018, Editorial Wolters Kluwer

Las prácticas son un elemento con gran potencial formativo para los futuros docentes, pero en la formación inicial del profesorado en España esta fase de Practicum no dispone de una duración adecuada, según las recomendaciones de organismos internacionales. Es en este contexto donde surgen las voces que reivindican el denominado «MIR Educativo», o tal y como prefieren denominar los autores de este artículo, Docente Interno Residente (DIR).

Desde que hace algo más de una década diversos organismos internacionales ubicaran al profesorado como un elemento esencial para la mejora de la calidad educativa, han proliferado los debates sobre su figura en todos los ámbitos (político, social, académico, profesional...). Tanta exposición es un riesgo; pero es ante todo una magnífica oportunidad para profundizar en la profesionalización de la tarea docente. En un momento social de crisis general de las instituciones, cada vez resulta más importante fortalecer la profesión docente (López Rupérez, 2014).

Esa profesionalización implica, al menos, crear un discurso compartido sobre la profesión docente, definir así un perfil competencial claro, apoyar a los profesores para ejércelo en condiciones adecuadas, transmitir una imagen transparente, precisa y positiva de sus funciones, favorecer un mayor prestigio social de su labor e integrar de manera sinérgica el diseño de políticas relacionadas con el profesorado...(Manso y Sánchez-Tarazaga, 2018). Todo ello es fundamental bajo nuestro punto de vista.

Hay, además, otros dos aspectos determinantes para fortalecer esa profesionalidad docente: una formación especializada, que exija un alto nivel de certificación académico-profesional; y una definición concreta de los niveles de logro del desempeño docente propio de sus competencias profesionales.

Centrándonos en la formación docente colocamos el objeto de estudio de este artículo en la formación inicial (previa al ejercicio pleno de la profesión), por ser un ámbito de vital importancia. Si miramos ese objeto a la luz de la necesidad de adquirir competencias docentes, nos hacemos conscientes de que el elemento que más destaca y vertebrata la formación inicial debe ser el *Practicum*. Nos adentramos en este artículo, por tanto, en la reflexión en torno a las prácticas en la formación inicial y en su relación con las competencias docentes individuales.

El Practicum en la formación inicial docente

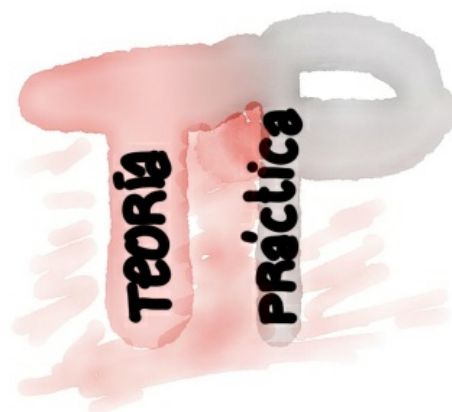
La formación inicial en todas las profesiones exige un componente práctico ineludible. El ensayo en situaciones «reales» es pieza clave para que el futuro profesional se entrene en el ejercicio de su profesión e interiorice las rutinas y modos de hacer que le son propios. Asimismo, las prácticas profesionales colocan al estudiante, futuro profesional, ante escenarios posibles de desempeño real (competencias profesionales) en los que tiene que enfrentarse a problemas y resolverlos. Así pues, desde este enfoque del aprendizaje por competencias que es propio al paradigma contemporáneo del aprendizaje permanente, entendemos que es crucial atender bien la dimensión práctica de la formación inicial de los docentes.

Existen muchas cuestiones que deben tenerse en cuenta cuando se quiere definir un período de prácticas en el marco de la formación inicial de los docentes. Por estrictas razones de espacio, reflexionaremos en este artículo sólo sobre las que consideramos más relevantes.

Comenzamos haciendo referencia a la duración de las prácticas y su peso en conjunto de la formación inicial. De los 240 créditos del currículo de los Grados de Maestro en España, los créditos de *Practicum* suelen ser unos 50, esto es, poco más del 20%. Y en el caso de los futuros docentes de Educación Secundaria la cuestión es todavía más preocupante ya que si consideramos los 300 créditos (240 del grado disciplinar más los 60 del Máster), las prácticas docentes no representan más de un 5%. Lejos estamos, pues, de la recomendación europea, según la cual, aproximadamente la mitad del tiempo de la formación previa al ejercicio debiera ser de prácticas (Unión Europea, 2007).

La cuestión de cuándo deben empezarse esas prácticas es también importante. Normalmente, los períodos de prácticas se relegan a los momentos finales de la formación y suelen realizarse, por cuestiones de facilidad organizativa, separados de los períodos de la enseñanza teórica. Pedagógicamente, parece lógico que la teoría y la práctica se entrelazaran de manera conectada y al mismo tiempo en períodos simultáneos, para que el estudiante integrara más fácilmente los contenidos teóricos y su aplicación práctica (Manso y Martín, 2014).

Todo esto requiere de una buena conexión entre los centros de prácticas y las universidades. Y actualmente esa sinergia es claramente mejorable, por muchas razones que no pueden abordarse en este momento. Resultaría conveniente establecer sistemas de seguimiento de las prácticas más claros, así como una mayor fidelización por parte de las universidades de los centros que cada año acogen estudiantes en prácticas y, asimismo, de los tutores que supervisan esas prácticas en cada centro y en la universidad. Por supuesto, parece lógico pensar en un cuadro de reconocimientos o incentivos para todos los intervinientes en esos procesos de prácticas. Parece también deseable una adecuada selección de los centros de prácticas de modo que los profesores que acudan a ellos como parte de su formación se encuentren en buenos nichos profesionales y con modos de hacer realmente ejemplares. El Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias realizó hace ya algunos años un buen análisis de cuáles debieran ser los factores más deseables en un centro de prácticas (CGDCL, 2009).



En el marco de los centros educativos hay que inscribir también la inestimable labor de los tutores profesionales que deben supervisar las prácticas. Por un lado, estos debieran estar muy bien preparados para sus tareas de supervisión y ser seleccionados cuidadosamente. Por otra parte, para que los tutores profesionales realicen una supervisión de sus estudiantes en prácticas con la dedicación requerida, es imprescindible el establecimiento de un marco regulador de incentivos (al menos con reducciones horarias significativas) y la vinculación de este acompañamiento con su formación permanente y con su desarrollo profesional (carrera docente).

Por último, hay que reflexionar sobre los modos en que se desarrolla la evaluación de este período de prácticas. La evaluación no debiera limitarse a una memoria de prácticas sobre lo que el alumno ha realizado, que en ocasiones es meramente descriptiva, sino que ha de incluir una valoración reflexiva profunda que introduzca al estudiante en prácticas hacia un modelo de profesor reflexivo e innovador. Se hace necesaria, pues, una evaluación más cualitativa, que permitiera sesiones de evaluación conjuntas del tutor profesional, el estudiante y el tutor académico. E incluso, como ya se hace en algunos países, que hiciera viable una observación entre colegas de la que pudiera realizarse un análisis evaluativo. Las posibilidades de una evaluación formativa son especialmente interesantes en un contexto competencial, esto es, de desempeños profesionales reales, como deben ser las prácticas.

Por último, y conectando este apartado con el siguiente, consideramos que es de vital importancia que los objetivos de las prácticas incluyan una definición en términos claros de desempeños que el estudiante debe demostrar que realiza en un nivel de logro suficiente. O lo que es lo mismo, las prácticas deben ir precedidas de un marco de competencias profesionales docentes individuales que oriente el desarrollo de dicho período de prácticas.

Las competencias profesionales docente en perspectiva internacional

Es clara la tendencia internacional caracterizada por la definición de marcos internacionales de competencias profesionales docentes sobre los que los países apoyan sus políticas de formación de profesorado (Eurydice, 2018). En efecto, hace ya tiempo que desde la Unión Europea se recomendó que cada Estado miembro acometiera como acción prioritaria de sus políticas sobre el profesorado la definición de un marco en el que inscribir sus competencias profesionales como punto de partida en los programas de selección, formación y desarrollo profesional (Comisión Europea, 2012a). Pero incluso se encuentran referencias a la expansión de las competencias docentes muy anteriores. Durante los años noventa en los países anglosajones (Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda) y antes en los 70, los *Performance of Competency-Based Teacher Education Programs* de Estados Unidos son claros ejemplos de estos antecedentes.

Los constantes y acelerados procesos de cambio (a nivel social, cultural y pedagógico) que se han producido en la mayoría de los sistemas educativos europeos han modificado las condiciones de trabajo de los docentes, ampliando el número de funciones que debe desempeñar y aumentando su complejidad. La globalización, la inmersión en la era digital con el avance de las TIC, la aparición de nuevos espacios y tiempos de aprendizaje (aprendizaje a lo largo y ancho de la vida), los movimientos migratorios y la interculturalidad, la escolarización de todos los niños y niñas en educación secundaria inferior, 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 solo algunos de los desafíos vigentes que plantean nuevas demandas al profesorado. Para darles respuesta se explica en gran parte la adopción de un enfoque de aprendizaje basado en competencias también en el ámbito de la formación inicial del profesorado, especialmente en su parcela de prácticas. Este enfoque se ha materializado, en numerosas ocasiones, en proyectos que han emergido vinculados a la adaptación del currículum escolar, aunque sin duda han tenido un enorme impacto en la definición de un nuevo perfil competencial docente (Caena, 2014).

Plasmar una lista de competencias docentes 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? Pero antes de avanzar en ello, se hace preciso definir el concepto de competencia docente. Asumimos la definición de competencia como un desempeño, esto es, la resolución de una tarea en un escenario de realidad concreto. La competencia se caracteriza por ser funcional (tiene un sentido en sí mismo), e integra tres dimensiones fundamentales: cognitiva, instrumental y actitudinal. La competencia pues es una ejecución observable y su adquisición es gradual (existe en una escala de logro en la que se hace difícil pensar en los extremos de nulidad y perfección). Las competencias docentes son, por tanto, todos aquellos desempeños que el profesorado pone en marcha en los distintos escenarios donde se concreta su labor (aula, centro, familias, tutorías, reuniones de equipo...) para el correcto desarrollo de su profesión (Valle y Manso, 2017).

Como en este artículo resulta imposible recoger la totalidad de marcos competenciales que existen, sí que nos gustaría dejar, al menos, apuntados dos que consideramos de relevancia por sus implicaciones en políticas nacionales: nos referimos a las aportaciones de la OCDE (2009) y la de la Comisión Europea (2012b).



En el año 2009 la OCDE, a partir de una revisión de los informes nacionales de sus países miembros, propuso una ejemplificación de posibles responsabilidades (nuevas o ampliadas) de los docentes. Aunque no se identifican como competencias propiamente, sí que ayudan, a nuestro parecer, a comprender el perfil competencial del profesorado de hoy. Y, más en concreto, nos ha resultado de gran interés las áreas en que agrupan dichas responsabilidades. En concreto, identifican cuatro áreas: estudiante, clase, centro y familias. En propuestas como estas es en las que nosotros nos basamos (lo haremos en el próximo apartado) para hablar de «escenarios» que ayudan en la definición de competencias docentes concretas.

La otra propuesta corresponde a la Comisión Europea (2012b). En este caso, se reconoce que resulta complicado ponerse de acuerdo sobre el papel de la educación hoy y los roles que deben desempeñar sus profesores, pero basándose en literatura acerca de políticas europeas e investigación educativa, se considera 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 se denominan en el texto original) desglosadas en: a) conocimientos y comprensión, b) habilidades y c) disposiciones (creencias, actitudes, valores y compromiso). Si nos damos cuenta, estas son las tres dimensiones que conforman la definición de competencias que nosotros asumimos.

Para consultar más referencias de marcos competencias docentes de países de nuestro entorno se recomienda la consulta del último informe de Eurydice (2018) titulado *Teaching Careers in Europe: Access, Profession and Support*.

El modelo 9:20 de competencias individuales docentes

Llegados a este punto, y con fundamentación en parte en los marcos anteriormente descritos, ofrecemos ahora nuestra propuesta de perfil competencial docente que hemos denominado *Modelo 9:20 de competencias profesionales docentes*. Se trata de presentar un avance de un modelo teórico propio cuyo desarrollo completo tendrá lugar en un libro editado por Parainfo que verá la luz a lo largo de este año 2018. Hay que señalar que el *Modelo 9:20 de competencias profesionales docentes* se enmarca en el contexto del proyecto de investigación «Capacidades profesionales docentes», desarrollado mediante convenio entre Proyecto Atlántida y el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacional de la Universidad Autónoma de Madrid y financiado desde la Junta de Extremadura (proyecto CPDEx) con el apoyo de COTEC (1).

Para que los tutores supervisen a sus alumnos en prácticas es necesario establecer un marco regulador de incentivos

El *Modelo 9:20 de competencias profesionales docentes*, al igual que todo el proyecto CPDEx, ha tenido como base el trabajo durante el curso 2016-17 en sesiones formativas de trabajo presencial y a distancia con 50 centros educativos de Extremadura. Esto ha supuesto trabajar de forma cíclica con más de 1.000 docentes de diferentes etapas educativas de centros públicos. En ese proceso se ha ido construyendo desde y con los docentes un cuestionario de 100 ítems, estadísticamente válido y fiable para medir la Capacidad Profesional Docente de un centro escolar. E incluido en ese instrumento, hay una sub-escala de 20 ítems que hace referencia a las competencias individuales y que son la base del *Modelo 9:20* que ahora presentamos. Su denominación se origina en que se trata de un modelo diseñado en 9 escenarios y con 20 competencias.

La tabla que se incluye a continuación muestra los 9 escenarios donde se despliegan las 20 competencias del profesorado y la relación de estas 20 competencias en esos escenarios.

20 Competencias Docentes en 9 Escenarios
1. Compromiso ético personal/profesional	Conmigo mismo
2. Dominio de los saberes propios	Conocimiento
3. Dominio de los saberes psicopedagógicos	
4. Actualización y aprendizaje permanente	Espacio virtual
5. Aprovechamiento tecnológico	
6. Planificación docente (diseño, programación)	Aula
7. Gestión de experiencias de aprendizaje	
8. Apreciación del progreso de los estudiantes	
9. Cuidado del clima del aula	
10. Acompañamiento (tutoría y orientación)	
11. Inclusión de la diversidad	Centro
12. Trabajo en equipo	
13. Liderazgo pedagógico	
14. Participación institucional	
15. Relación interpersonal	Familia
16. Optimización educativa	
17. Relación familiar	Contexto centro
18. Integración contextual	
19. Responsabilidad administrativa	Adm. educativa
20. Implicación social	Sociedad

Fuente: elaboración propia

En esta propuesta, entendemos por competencia un desempeño, la puesta en práctica eficiente de un quehacer. Asumimos que la competencia incluye básicamente tres dimensiones: cognitiva (saber), instrumental (saber hacer) y actitudinal o volitiva (querer hacer). Puesto que la competencia tiene que ver con un desempeño, su valoración deberá realizarse en escenarios de realidad. Por ello planteamos este modelo que especifica los diferentes escenarios de realidad del trabajo del docente, tal y como han surgido del trabajo con los propios docentes del proyecto, definiendo para cada uno de esos escenarios los desempeños más habituales que tienen lugar en él.

La aportación de los escenarios la consideramos especialmente interesantes pues ha resultado ser un claro facilitador para identificar no sólo lo que un docente debe hacer con respecto a sus estudiantes sino en muchos otros espacios (no necesariamente físicos) en los que cada vez su tarea resulta más indispensable en este mundo de realidades diversas...

Conclusiones

Tal y como hemos podido ver, el Practicum es un elemento con gran potencial formativo para los futuros docentes. Se debe, sobre todo, a que se trata del primer momento en el que el profesorado experimenta lo que puede ser su futuro desempeño profesional en un contexto de realidad educativa. Sin embargo, observamos, en primer lugar, que nuestro Practicum es demasiado corto a tenor de las recomendaciones internacionales. Si contáramos con un programa de cualificación en el lugar de trabajo (lo que se ha denominado por algunos «MIR Educativo») dicha escasez de prácticas podría paliarse en ese período. Pero la formación inicial del profesorado en el caso español ni cuenta con un Practicum de una duración adecuada ni incluye un programa de inducción (que nosotros preferimos denominar de Docente Interno Residente –DIR–). No cuenta de momento, todavía, con un marco claro de competencias profesionales docentes que encuadre sus desempeños de manera definida.

Consideramos en este sentido la necesidad, por un lado, de considerar como un continuo las prácticas de la formación inicial y el programa DIR y, por otro, de precisar las competencias profesionales docentes para que se trabajaran de manera coherente a lo largo de todo ese continuo. Ello sería coherente con una visión global de la profesión docente en lo que hemos definido en otros trabajos como Lifelong Teacher Educación (Valle y Manso, 2017).



Así, para hacer esa integración del Practicum y del DIR de una manera integral y holística, y con el enfoque de las competencias profesionales docentes, deben establecerse dos paquetes de actuaciones. Por un lado, las que tienen que desarrollarse en relación con los centros y los tutores. Por otro, las que atañen a la definición del marco competencial que deben trabajarse durante esos períodos.

En relación con el primer paquete de actuaciones, hay que establecer unos criterios claros de selección de centros y de tutores, con medidas de conexión entre centros y universidades y con una implicación mayor de la administración educativa para conseguir, con medidas concretas hacia los centros y sus docentes, que la estancia de los estudiantes en formación en los centros de prácticas tenga toda la eficacia formativa que debe tener un período tan trascendental para su cualificación. Esos

tutores deben estar formados adecuadamente y también contar con los incentivos adecuados que les permitan dedicarse a su labor con mayor dedicación.

En relación con el segundo paquete de actuaciones, conviene asumir un marco de competencias profesionales docentes amplio y versátil, capaz de responder a la complejidad de la función del profesor de hoy. Ello podría suponer un enorme avance no sólo para el Practicum y el DIR, sino también para la profesión docente en su conjunto y los momentos críticos de su continuo, como son: selección y acceso a la formación inicial, la formación inicial (incluido el Practicum), selección y acceso a la profesión docentes, programa de cualificación en el lugar de trabajo o inducción, formación permanente, evaluación del desempeño, carrera docente... en definitiva en el conjunto de su desarrollo profesional. En este sentido, el Modelo 9:20 de competencias profesionales docentes pretende contribuir como marco que abarca todos los posibles escenarios de acción docente y, dentro de ellos, los 20 desempeños más ineludibles de las funciones que tiene encomendadas hoy un profesor. Somos conscientes de que es una propuesta posible entre otras. No obstante, esperamos que pueda servir de referencia para plantear horizontes de mejora continua, flexible y adaptable a las funciones del profesorado.

Sí que nos gustaría finalizar este artículo haciendo una clara referencia a que definir e implementar un marco de competencias individuales para aplicar en esos hitos del desarrollo profesional docente resulta una premisa imprescindible, aunque no la única, de esa profesionalización docente de la que hablábamos al inicio de estas páginas. El docente no está solo. La enseñanza como profesión es una labor sistémica que implica a muchas esferas de decisión, de gestión y de actuación y a muchas personas en cada una de esas esferas (políticos, padres, sindicatos, colegios profesionales, pedagogos, orientadores, mediadores, directivos...) Es sistema educativo es uno de los sistemas sociales de mayor complejidad. Por eso siempre debemos huir de aplicarle soluciones sencillas porque sus problemáticas no son nada sencillas. Por ello, por mucho que cada profesor mejore individualmente en sus competencias profesionales docentes, debemos reconocer, junto con el amplio espectro de evidencias que existen al respecto, que hay que también hay que implementar medidas que mejoren el conjunto de la capacidad docente del centro en el que cada uno despliega sus competencias individuales. Por eso proyectos, como el de Capacidades Profesionales Docentes al que en estas páginas se viene haciendo referencia, desarrollado por ATLANTIDA-GIPES y patrocinado por la Junta de Extremadura con el apoyo de COTEC resultan tan iluminadores.

Para saber más

- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as competence. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331.
- CGCDL (2009). *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional*. Barcelona:
- CGCDL. 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.
- 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.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Profession and Support*. Brussels: European Commission.
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación* 364, 145-169.
- Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). *Competency frameworks for teachers: A contribution from the European education policy*. En M. Attard y J. Madalinska-Michalak, *Teacher Education: International Perspectives and Inspirations*. Varsovia: Foundation for the Development of the Education System.
- Unión Europea (2007). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea (y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo), sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n.º 300/6, de 12 de diciembre de 2007.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Educación: ser docente a lo largo de la vida*. Madrid: Pigmalión.

(1) El modelo supone también una transferencia de conocimiento desde el proyecto titulado "La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales" (EDU2015-65743-P), perteneciente a la convocatoria competitiva de Proyectos I+D del Subprograma de Generación de Conocimiento, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad.