

Elena Verdía
Instituto Cervantes
everdia@cervantes.es

Las Competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras

Resumen:

Presentaremos dos documentos que pueden servir de referencia para el desarrollo profesional de los profesores de idiomas en ejercicio: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes y la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Proyecto EPG), para el ámbito europeo. En el presente artículo nos centraremos exclusivamente en el uso de estos dos documentos para la orientación del desarrollo profesional de los docentes, si bien caben otros usos. Para ello, partiremos de una reflexión sobre el significado de desarrollo profesional.

Palabras clave: desarrollo profesional, competencia docente, profesores de idiomas, perfil del profesor, autoevaluación, documento de referencia.

Abstract:***Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras and European Profiling Grid (EPG): Two Reference Documents on the Professional Development for the Teachers of Foreign Languages***

This article presents two reference documents on the professional development of practising language teachers: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Key competences of teachers of second and foreign languages) published by the Instituto Cervantes, and the *European Profiling Grid* (European EPG Project) for European teachers. This article focuses exclusively on the role of these documents in teachers' professional development, thus excluding all other ways in which other professionals might use them. As a starting point, a reflection on the meaning of professional development will be presented.

Keywords: professional development, teaching competence, language teachers, teacher's profile, self-assessment, reference document.

Introducción

En este artículo nos centraremos en la presentación de dos documentos de reciente publicación, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* para los profesores del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012) y otro, para el ámbito europeo, la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Proyecto EPG) (VV. AA., 2013a), que describen las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras. Analizaremos en qué medida pueden ayudar a los profesores a orientar su desarrollo profesional. Para ello, nos resultará útil definir, en un primer momento, el concepto de desarrollo profesional tal como lo entendemos aquí.

La formación de profesores

Para referirnos a la formación, nos encontramos con términos que con frecuencia usamos indistintamente: formación continua o permanente y desarrollo profesional. Para definir el concepto de desarrollo profesional¹, tal como lo entendemos en este artículo, nos ayudará, sin duda, oponerlo a formación.

Por formación entendemos cualquier acción formativa estructurada, con un formato establecido previamente, y definida temporalmente, con una fecha de inicio y de finalización. Está diseñada por un formador y ofertada por una institución, cuenta con uno o varios objetivos formativos que van cumpliéndose a lo largo de las sesiones y aborda contenidos establecidos y fijados a priori por el ponente o por la institución organizadora. Es impartida por un número determinado de formadores, cuenta con la participación de profesores en formación y finaliza con la entrega de una certificación institucional.

¿Cuál es la finalidad de la formación? El diccionario de la Real Academia lo define como “la acción o el efecto de dar forma”. Así, formar es tratar de dar forma a algo que no lo tiene, modelar al formando, instruirlo, iniciándolo o profundizando en aspectos desconocidos para él. La instrucción suele darse en torno a nuevos paradigmas, teorías, modelos o conceptos, o sobre procedimientos metodológicos, técnicas, estrategias, herramientas, recursos, instrumentos o materiales.

Antes de abordar el concepto de desarrollo profesional propiamente dicho, podemos preguntarnos qué tienen en común o en qué se diferencian la formación inicial y la formación continua o permanente de profesores.

¹ Algunas de las ideas aquí recogidas provienen de una actividad realizada con profesores en un taller titulado “Desarrollo profesional y reflexión docente”, impartido por la autora del artículo en el Instituto Cervantes de Cracovia en junio de 2013 y de una lluvia de ideas con expertos en formación de profesores donde se les pedía que especificaran las diferencias entre desarrollo profesional y formación.

Con formación inicial nos referimos a la que recibe la persona que no cuenta con una formación específica para la enseñanza ni con experiencia profesional. Indica Mann (2005: 104) que hay consenso sobre la necesidad de una formación inicial de profesores antes de enfrentarse a la práctica profesional. Esa formación básica proporciona un conocimiento declarativo y un conocimiento procedimental que consiste en una muestra de modelos y de opciones metodológicas para ayudarle a enseñar.

Freeman (1989: 27; citado por: Mann, 2005: 104) señala que los conocimientos y las habilidades son más fáciles de enseñar que las actitudes y la sensibilización hacia determinados aspectos. Por ejemplo, es más complejo que el futuro profesor tome conciencia de la importancia del contexto para la selección de las técnicas y estrategias más adecuadas para un alumno en particular o una clase en un lugar determinado.

Otros autores (Richards, Lockhart, 1998; Schön, 1998; Perrenoud, 2004a; Esteve, 2010 y 2011) insisten en la necesidad de desarrollar en los profesores la capacidad de reflexión sobre la acción, proporcionándoles así una sólida base para lograr un buen desarrollo en su práctica profesional².

Por otra parte, hablaremos de formación permanente o de formación continua para referirnos a las actividades formativas que realiza el profesor que ya está en activo y en las que participa una vez que ya ha iniciado su carrera profesional.

Así, preferimos usar el término formación –sea esta inicial, permanente o continua– para referirnos a un proceso formativo estructurado que tiene un inicio y un fin, que parte y depende de la institución que lo organiza y no del sujeto, y que se centra principalmente en el desarrollo de los conocimientos y de las habilidades técnicas, y en la sensibilización hacia determinados aspectos que podrá desarrollar y aplicar en el ejercicio de la profesión, como la práctica reflexiva o los aspectos contextuales.

² Todos estos autores parten de la idea de que solo a través de la reflexión sobre la práctica se da el desarrollo profesional y de que la experiencia en sí no es suficiente. Promueven la idea del profesional reflexivo.

En el presente artículo, como indicamos en el título, nos referiremos exclusivamente al desarrollo profesional de los docentes y no a su formación; pero ¿qué entendemos por desarrollo profesional? ¿No empieza, acaso, el desarrollo profesional con la formación inicial?

Características del desarrollo profesional

El desarrollo profesional surge de la persona o del equipo, nace de las inquietudes que surgen en la práctica profesional, de las propias dificultades, de los problemas y de las dudas³ que se presentan, de las cuestiones que se plantea el docente y de las necesidades sentidas por el sujeto que desea cubrir para adaptarse a nuevas situaciones o para desenvolverse con más eficacia o lograr una mayor satisfacción en su actividad profesional. Entendemos pues que, a diferencia de la formación, el desarrollo profesional es un proceso que parte del sujeto y que está estrechamente vinculado al ejercicio de la profesión.

Este proceso tiene por objetivo la mejora de la práctica docente, del saber actuar –si bien tiene un efecto en el saber– y supone la gestión de un cambio del individuo o de la comunidad de práctica en su conjunto. Se lleva a cabo de forma voluntaria, organizada y planificada y redundante en un crecimiento profesional y personal.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional solo se da en el ejercicio de la profesión y se lleva a cabo a lo largo de toda la vida profesional del docente, por lo que no tiene limitaciones temporales como las tiene la formación; no siempre es constante, ni tiene la misma intensidad, tiene fases de mayor actividad y fases menos productivas, y varía en función del contexto y de los cambios que se dan en él, de los agentes que rodean al docente, de los estímulos recibidos, del estado del propio sujeto, de su motivación, de su energía, etc.

³ Perrenoud (2004a: 41) señala los incidentes desencadenantes de la reflexión sobre la práctica que son los que conducen al desarrollo profesional.

Frente a la formación, que tiene un formato predefinido y preestablecido y sobre el que los participantes apenas pueden intervenir, el desarrollo profesional es abierto, puede adoptar múltiples formas y recurrir a herramientas variadas; es dinámico, cambiante, evolucionaria, no es estático y se adapta a las necesidades del sujeto. No está institucionalizado, ni es formal –no cuenta con unos objetivos, ni con unos contenidos ni una metodología definidos a priori–, sino que son los que el sujeto o el grupo establece en cada caso. En principio, no se certifica y rara vez es evaluado por agentes externos.

El desarrollo profesional se da en el aula y fuera de la misma, dentro de la institución o fuera de ella, en solitario o con el equipo docente, con colegas del centro de otras áreas (personal administrativo, directivo, etc.) y con colegas de otros centros, al margen de la institución.

Los roles de los participantes no están definidos –como lo están en formación los papeles de profesores en formación y de formadores–, y varían según el momento, las herramientas utilizadas o las actividades realizadas. Así, los papeles van cambiando, no son estáticos y se pueden intercambiar. Por ejemplo, en un momento dado uno puede ser formador de sus compañeros y a su vez ser formado en otros temas por ellos; puede ser observado por un compañero y luego observar al compañero; uno puede ser tutor de unos profesores noveles y ser tutorizado por uno más experto; un docente puede organizar y gestionar un proyecto o una intervención formativa, y ser un participante más en un grupo de trabajo, etc.

Podemos definir el desarrollo profesional, por lo tanto, como un proceso de crecimiento profesional y personal –individual o colectivo– que está estrechamente vinculado al ejercicio profesional y que surge de una necesidad percibida por el docente en un momento y en un contexto determinados, que se materializa en un proyecto intencionado, con unos objetivos concretos para dar respuesta a unas inquietudes (sean estas cognitivas, técnicas, sociales o afectivas) y que llevan a un aumento de la competencia profesional.

En este sentido, los dos documentos de referencia que presentamos, a continuación, son clave para ayudar al docente en su desarro-

llo profesional, ya que proporcionan una amplia descripción de las competencias y del perfil del profesor de idiomas que pueden guiarle y orientarle en su desarrollo.

Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (CCP)

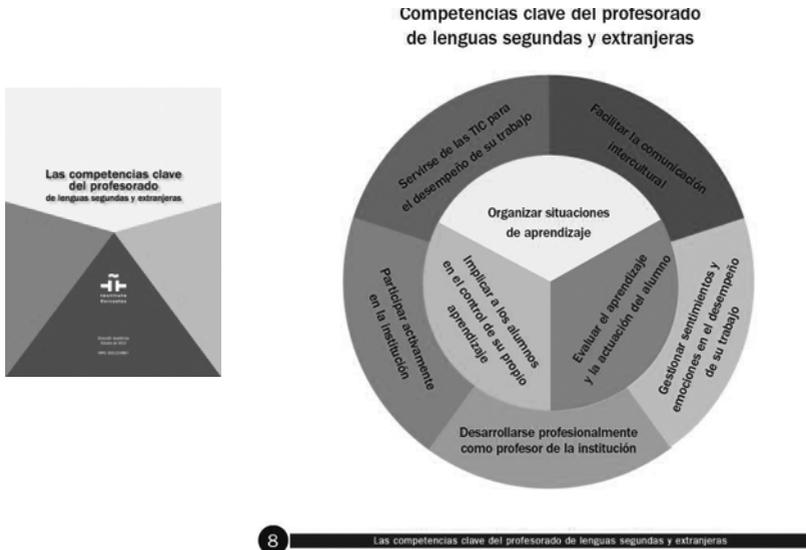


Figura 1. Portada de Las competencias clave del profesorado y representación de las ocho competencias clave (Instituto Cervantes, 2012: 8)

En octubre de 2012 el Instituto Cervantes publicó un documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), en el que se describen las competencias profesionales del docente del Instituto Cervantes. El modelo de competencia que se sigue es el adoptado por Perrenoud.

La competencia es la aptitud para enfrentarse eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizandoo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes,

capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001: 509).

El documento presenta una descripción de “las competencias que tienen o que se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional” (Instituto Cervantes, 2012: 7). Si bien no se trata de una lista exhaustiva ni cerrada, se recogen las ocho competencias que resultan clave para los miembros de esta institución en ese momento, de acuerdo con una investigación previa que se realizó sobre sus creencias y a la que nos referiremos en el siguiente apartado.

Entre las competencias clave se encuentran las tres competencias centrales, propias del docente en relación con el aula:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

A las anteriores se añaden otras cinco que, siendo también propias del docente, son comunes a otros profesionales de un centro educativo:

- Facilitar la comunicación intercultural.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Cada una de estas competencias es definida. Como el objeto del presente artículo es el desarrollo profesional recogemos, a continuación, a modo de ejemplo, la descripción de la competencia clave Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.

Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los in-

tercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás (Instituto Cervantes, 2012: 21).

Cada competencia incluye, además de la definición, cuatro competencias específicas. Se trata de aspectos relevantes para el contexto de enseñanza del propio Instituto Cervantes. Así, la competencia clave definida anteriormente, en relación con el desarrollo profesional, se concreta en las siguientes competencias específicas:

- Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.
- Definir un plan personal de formación continua.
- Implicarse en el desarrollo del equipo docente.
- Participar activamente en el desarrollo de la profesión.

A su vez, cada una de las 32 competencias específicas que identifica el documento es descrita con sus implicaciones en la actuación concreta del profesor, además de ilustrarse con ejemplos.

Investigación sobre qué es ser un buen profesor o una buena profesora en el Instituto Cervantes

Para la realización de las competencias clave, el equipo de desarrollo siguió un modelo desarrollado por Perrenoud (2004a: 189, 2004b: 15)⁴ y se basó en una investigación llevada a cabo en el Instituto Cervantes⁵.

El objetivo de la investigación era obtener “una visión lo más real, actual y completa posible de lo que es y se espera que sea el profesorado de la institución” (Instituto Cervantes, 2012: 9); es decir, qué

⁴ Perrenoud desarrolló esta descripción de las competencias clave para el sistema educativo público ginebrino (Suiza).

⁵ Esta investigación llevada a cabo en 2011 está recogida en el informe de la investigación titulado *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (Instituto Cervantes, 2011).

significa ser un profesor o una profesora competente en el Instituto Cervantes. Para ello, se contó con la participación de 575 personas, entre los que se encontraban, además del personal técnico y directivo de la sede y de los centros, los profesores y los alumnos de la red en el exterior, en total 47 centros de todo el mundo, y expertos externos de formación de profesores. Se recurrió a dos herramientas de investigación cualitativa para recoger la información: una tarea en grupos y grupos de discusión. La pregunta que se formuló en ambos casos fue similar: ¿qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?

Para recabar las creencias de profesores y alumnos se optó por realizar una tarea en toda la red de centros. En cada centro 8 profesores, por una parte, y 8 alumnos, por otra, tenían una hora para llegar a un acuerdo sobre cuáles eran las 7 características principales que debía tener un buen profesor o una buena profesora.

En cuanto al personal técnico y jefes de departamento de la sede, de distintas áreas, a los directores, responsables académicos y administradores de centros, y a los expertos en formación se les reunió en 4 grupos de 10 personas para que debatieran durante 2 horas, con la técnica del grupo de discusión, qué es ser un profesor o una profesora competente.

Tras el análisis cualitativo de todo el material grabado recogido en los grupos de discusión, el investigador externo que colaboró en la investigación llegó a un sistema de categorías con las que luego se clasificaron las 890 características que se recogieron de los profesores y de los alumnos.

Los resultados obtenidos en esta investigación y el modelo de Perrenoud (2004a y 2004b) sirvieron de base para la elaboración de las competencias clave en las que se ha dado cabida a las creencias de los 575 participantes en la investigación.

La Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Proyecto European Profiling Grid⁶



Figura 2. Parrilla del perfil del profesor de idiomas y logo del Proyecto EPG (VV. AA., 2013a: 1)

Otra de las herramientas a las que el profesor puede recurrir para orientarse en su desarrollo profesional es la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*. Esta herramienta se desarrolló inicialmente como instrumento para la evaluación de los profesores de la red de centros pertenecientes a la Asociación para la evaluación y la acreditación de la calidad de los servicios lingüísticos (EAQUALS)⁷. Fue

⁶ Este proyecto se inició en octubre de 2011 y finalizó en octubre de 2013.

⁷ Sus autores son Galya Mateva, Brian Noth y Richard Rossner.

validada⁸ y mejorada a través de un proyecto Leonardo denominado Proyecto *European Profiling Grid para profesores de lenguas* (EPG)⁹ en el que participaron once socios europeos¹⁰ de Alemania, Austria, Bulgaria, España, Francia, Holanda, Italia, Polonia, Reino Unido y Turquía, con la financiación de fondos de la comisión europea.

La parrilla, traducida a nueve lenguas europeas¹¹, describe el perfil profesional de los profesores de idiomas con 78 descriptores correspondientes a seis niveles de competencia y trece categorías descriptivas relacionadas con los siguientes bloques: Formación, titulación y experiencia, las Competencias docentes clave, las Competencias transversales y el Profesionalismo.

La parrilla EPG interactiva¹²

Una versión interactiva de la parrilla está disponible en línea para profesores, para formadores y para responsables académicos (jefes de estudios o directivos). Se trata de una herramienta de autoevaluación

⁸ La validación se llevó a cabo con 2280 profesionales: 2100 profesores, 110 formadores y 70 directivos de centros de enseñanza de idiomas del ámbito europeo.

⁹ La información sobre el proyecto está disponible en <http://cfp.cervantes.es/recursos/default.htm> – 15.11.2013.

¹⁰ Las instituciones que han participado en el proyecto son: el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (EAQUALS), el British Council, el Instituto Cervantes, la Bulgarian Association for Quality Language Services (BAQLS OPTIMA), el Goethe Institut, Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS), ELS-Bell Education Poland (ELS Bell), Università per Stranieri di Siena (UNISTRASI), Hogeschool van Amsterdam (HvA), Sabanci Üniversitesi (SU).

¹¹ Estas lenguas son: alemán, búlgaro, español, francés, holandés, inglés, italiano, polaco y turco.

¹² La herramienta está disponible en línea en la siguiente página <http://egrid.epg-project.eu/es> – 15.12.2013.

que el profesor puede utilizar para diagnosticar su grado de desarrollo profesional en cada una de las categorías presentadas:

<p>FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la lengua • Formación • Evaluación de la práctica docente • Experiencia docente 	<p>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia intercultural • Conciencia lingüística • Competencia digital
<p>COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodología: conocimientos y habilidades • Planificación de clases y de cursos • Gestión del aula e interacción • Evaluación 	<p>PROFESIONALISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento profesional • Gestión administrativa

Figura 3. Categorías de evaluación del grado de desarrollo profesional según la parrilla EPG

Uso de estos dos documentos de referencia para el desarrollo profesional de los docentes

¿Cómo puede el profesor usar estos dos documentos de referencia para le ayuden a orientar su desarrollo profesional?¹³

Si bien en la presentación e introducción de estos dos documentos se señalan distintas finalidades y usos, nosotros aquí nos referiremos exclusivamente al desarrollo profesional de los docentes, como apun-

¹³ La parrilla del EPG cuenta con una *Guía del usuario* dirigida a los profesores, a los formadores y a los responsables académicos.

tábamos al principio, dejando de lado todo lo que atañe a otros profesionales como formadores, responsables académicos, directivos, evaluadores de la calidad, personal de recursos humanos, etc. Tampoco abordaremos lo relacionado con otros temas como la formación –tal como ha quedado definida en este artículo– y el diseño de actividades formativas; la evaluación, la acreditación y la certificación de la competencia profesional; la selección, la contratación y la promoción de personal, la evaluación del desempeño, etc.

Así, con respecto al desarrollo profesional del docente, estos documentos podrían resultar de utilidad¹⁴:

- a) Para tomar conciencia de todas las dimensiones de la profesión –incluso más allá del aula– y ayudar a reflexionar, de forma individual o con el equipo docente, sobre la competencia profesional del docente y los distintos componentes que la configuran.

Para el desarrollo profesional del docente podría ser provechoso contar con una descripción de las competencias que podrá ir desarrollando a lo largo de su vida profesional.

Cabe la posibilidad de que los docentes hayan reflexionado sobre los aspectos relacionados con el aula –desde la planificación y la gestión del aprendizaje, hasta la evaluación del mismo– y que, sin embargo, no hayan reparado de la misma manera en aspectos como el desarrollo profesional en relación con el equipo docente o el equipo profesional del centro, la implicación con la institución, el grado de compromiso con la comunidad ELE en general o sobre la gestión de sus emociones.

- b) Para analizar las creencias subyacentes a cada uno de los conceptos recogidos en los dos documentos en una reflexión individual y grupal.

¹⁴ Algunas de las ideas aquí recogidas provienen del curso “Segundos pasos en la formación de profesores” celebrado en el Instituto Cervantes en junio 2013 bajo la dirección de Mercè Bernaus en el que realizamos un trabajo de reflexión con 35 formadores sobre el uso de estos dos documentos.

El trabajo con estos documentos facilitaría y permitiría un análisis y una reflexión de los equipos sobre qué significan, para cada uno de los miembros de la comunidad de práctica, los conceptos presentes en los documentos; así como una indagación en las propias creencias y un contraste con los demás para ampliar visiones. Para ello, los docentes podrían recurrir a procedimientos como los que recoge Esteve, Carandell y Farró (2011) para revisar sus esquemas de conocimientos, desgranar conceptos y realizar un “acercamiento de miradas”, entre otros.

Este trabajo de reflexión y análisis del equipo docente en torno a los conceptos básicos facilitaría la creación de sólidas bases compartidas sobre las que apoyarse, en el seno de los equipos, para desarrollarse profesionalmente; serviría de punto de partida para analizar las diferentes visiones y debatir cuestiones básicas de la profesión; propiciaría el desarrollo de un lenguaje común, lo que redundaría en una mayor cohesión del equipo y facilitaría el trabajo colaborativo y la unificación de criterios.

- c) Para elaborar las competencias clave propias de un equipo concreto o de una institución o un centro en un contexto determinado.

Los dos documentos que hemos presentado recogen una descripción de las competencias específicas para un contexto determinado. *Las competencias clave del profesorado* (CCP) son las identificadas por el Instituto Cervantes y las recogidas en la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (EPG) son las definidas por los once socios para profesores de idiomas de adultos en instituciones europeas. Así, cabría la posibilidad de que otras instituciones desarrollasen las suyas propias basándose en este modelo.

Los profesores podrían trabajar en la descripción de las competencias que son clave para ellos y determinar un perfil profesional ideal del centro en el que realizan su labor, lo que contribuiría a la construcción de su identidad profesional. La lista de competencias podría ampliarse con otras competencias que fueran relevantes en un contexto determinado; cabría la posibilidad de modificarlas o eliminarlas, si no fueran clave para el equipo profesional de la institución. En esta nueva descripción del perfil del profesor del centro, los

docentes encontrarían unos criterios comunes y compartidos y un espejo en el que mirarse.

- d) Para autoevaluarse, individualmente y como equipo, de forma más objetiva en cada una de las ocho competencias clave y de las 32 competencias específicas descritas en las CCP y en cada una de las trece categorías del EPG¹⁵.

Esta autoevaluación permitiría mejorar el autoconocimiento de cada profesor, de sí mismo y en relación con sus compañeros. No solo se trataría de autoevaluar el desempeño personal o del equipo para cada una de las competencias sino de reflexionar sobre el grado de desarrollo alcanzado y en qué medida es importante o no la evolución de determinados aspectos para los docentes y para la institución. Esto permitiría detectar necesidades formativas y tomar decisiones sobre las líneas de actuación individuales y colectivas en materia de formación.

- e) Para detectar necesidades, individuales y colectivas, de formación de los profesores del centro o del equipo y priorizarlas.

Una vez detectadas las necesidades sería necesario establecer un orden de prioridad de las competencias que se desearan trabajar teniendo en cuenta la situación, el contexto, la motivación, el interés y las percepciones de los profesionales o de los equipos, así como los recursos disponibles.

Las necesidades de formación que deberían cubrirse, bien internamente o fuera de la institución, para el desarrollo de las competencias clave de los docentes, podrían trasladarse a la dirección del centro, de forma argumentada y fundamentada, basándose en los documentos citados.

- f) Para establecer objetivos de mejora individuales, líneas de actuación en el centro, planes de desarrollo concretos, personales o de

¹⁵ Recordamos que en la versión en línea de la parrilla se facilitará al profesor la posibilidad de realizar una autoevaluación interactiva, que podrá archivar y actualizarse.

equipos, y poner en marcha dispositivos formativos, una vez seleccionadas las competencias que se podrían trabajar.

Cada individuo o equipo debería tomar decisiones sobre las formas de enfrentarse a sus áreas de mejora y realizar un proceso de indagación teórico-práctico (Esteve, en prensa).

Para dar respuesta a ciertas necesidades formativas se podría recurrir a expertos externos o a cursos de formación específicos mientras que otras habrían de cubrirse con un trabajo colaborativo en el seno de los equipos consultando bibliografía especializada, a través del intercambio de experiencias o poniendo en marcha dispositivos formativos dentro del propio equipo, entre compañeros, llevando a cabo un proyecto de centro, un proyecto de investigación en acción, etc.

g) Para buscar en la práctica profesional, propia o del equipo, evidencias de actuaciones docentes de la competencia que se esté trabajando, bien individualmente, bien en equipo.

Para que el trabajo realizado con estos documentos fuera productivo sería necesario analizar cómo se concreta o se materializa cada una de las competencias; es decir, qué manifestaciones concretas se reflejan en la práctica profesional. Los profesores deberían buscar evidencias de sus competencias profesionales y revisar sus actuaciones a través de sus planes de clase, de las actividades y de las tareas de aprendizaje que llevan al aula, de los materiales y de los recursos multimedia que usan, de las pruebas de evaluación que realizan, de los criterios de evaluación que aplican en la corrección de las pruebas, de los diarios de aprendizaje y de los portfolios de sus estudiantes o de los suyos propios, de las grabaciones en audio o en vídeo de las producciones de los alumnos o de las propias intervenciones de los profesores, de las parrillas de observación que confeccionan y aplican, de los medios de intercambio de información que usan en el centro, de las publicaciones en revistas especializadas que realizan, de las intervenciones que hacen en los foros de discusión, en los congresos y en los encuentros en los que participan, por poner solo algunos ejemplos.

- h) Para elaborar sus propias herramientas para recoger datos y evidencias, para analizar creencias, para investigar su actuación o la del equipo, para establecer criterios, etc. basándose en las descripciones de las competencias.

Pueden usarse los documentos para elaborar parrillas de observación de clases entre compañeros (coobservación), elaborar cuestionarios de autoevaluación y para diseñar entrevistas guiadas, por ejemplo. Con estos instrumentos se podrán recoger datos o evidencias del grado de desarrollo de las competencias.

Estos son, entre otros, algunos ejemplos de los usos que podrían darle los profesores de lenguas extranjeras a estos dos documentos en relación con su desarrollo profesional¹⁶.

Conclusiones

A modo de recapitulación podemos decir que el desarrollo profesional parte del sujeto (de una necesidad percibida y de un deseo de cambio) mientras que la formación, sea esta inicial o continua, se articula desde la institución, si bien puede tener en cuenta las necesidades de los sujetos. En este sentido Bowen (2004: 1, citado por: Mann, 2005: 104) contrasta la visión interna del desarrollo profesional con la visión externa de la formación.

Por otra parte, podemos decir que la formación genera conocimientos declarativos –un saber– y un conocimiento técnico –saber hacer– y no un conocimiento experiencial –saber actuar en situación–. Este saber actuar se desarrolla y se adquiere cuando se dan determinadas condiciones: el docente tiene que estar ejerciendo la

¹⁶ La *Guía del usuario* del EPG detalla los usos para formadores y responsables académicos así como otros usos para profesores.

profesión y su práctica docente estará vinculada, por lo tanto, a un contexto y a una situación determinadas. El profesor tiene que tener una cierta actitud¹⁷ hacia su profesión y sentir una necesidad que le impulse a poner en marcha estrategias de reflexión sobre su práctica para lograr un cambio y, por lo tanto, un desarrollo de sus competencias. Como indica Piai (2005) en el título de un artículo: “Me pueden formar, me pueden educar, pero no me pueden desarrollar; yo, me desarrollo”.

Bibliografía

- ESTEVE, O. (2011), “Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente”, en: Ruiz, U. (ed.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas*, pp. 29-47, Graó, Barcelona.
- ESTEVE, O. (en prensa), *Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar*.
- ESTEVE, O., CARANDELL, Z. y FARRÓ, O. (2011), *La construcción guiada del conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico*, [on-line] https://docs.google.com/file/d/14u11YZ6Kyh7jzUY3H9QWEh_fklz7Z1Wwi2mKy8-507j1qzq-VsVMCXE-0b0k6/edit?usp=drive_web&pli=1 – 18.11.2013.
- ESTEVE, O., MELIEF, K., ALSINA, Á. (coord.) (2010), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Octaedro, Barcelona.
- INSTITUTO CERVANTES (2011), *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*,

¹⁷ En el trabajo realizado con profesores y formadores para diferenciar formación y desarrollo se han señalado una serie de actitudes en relación con el desarrollo profesional como un espíritu investigador (curiosidad, interés, reflexión, análisis y observación), un espíritu de colaboración y disponibilidad para trabajar con el otro y, por último, una actitud de flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad y una disposición para asumir riesgos.

- Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf – 20.11.2013.
- INSTITUTO CERVANTES (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/recursos/bibliografia_de_referencia.htm – 16.11.2013.
- MANN, S. (2005), “The language teacher’s development”, *Language Teaching*, 38, Cambridge University Press, pp. 103-118.
- PERRENOUD, P. (2001), “La formación de los docentes del siglo XXI”, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº 3, Santiago de Chile, pp. 503-523, [on-line] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html – 18.11.2013.
- PERRENOUD, P. (2004a), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2004b), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona.
- PIAI, S. (2005), “You Can Train Me, and You Can Educate Me, But You Can’t Develop Me – I Develop”, *Essential Teacher*, diciembre, pp. 20-22, [on-line] <http://es.scribd.com/doc/79093095/Articulo-Development> – 16.11.2013.
- RAE (2005), *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- RICHARDS, J.C., LOCKHART, C. (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- SCHÖN, D.A. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona.
- VV. AA. (2013a), *Parrilla del perfil del profesor de Idiomas*, Proyecto Leonardo *European Profiling Grid (EPG)*, [on-line] <http://egrid.epg-project.eu/es> – 15.01.2014.
- VV. AA. (2013b), *Guía del usuario de la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas*, Proyecto Leonardo *European Profiling Grid (EPG)*, [on-line] <http://egrid.epg-project.eu/es/egrid> – 15.01.2014.