

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

TERCER CICLO

Programa: Innovación Educativa

**PERFIL DOCENTE
PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

Tesis doctoral realizada por Doña Miryam Martínez Izaguirre

Bilbao, Enero de 2015

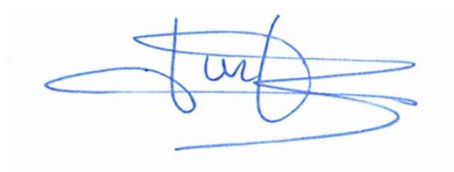
UNIVERSIDAD DE DEUSTO

TERCER CICLO

Programa: Innovación Educativa

PERFIL DOCENTE
PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Tesis doctoral realizada por Doña Miryam Martínez Izaguirre
Dirigida por la Dra. Concepción Yániz Álvarez de Eulate y la Dra. Lourdes
Villardón Gallego



Bilbao, Enero de 2015

*Dedicada a mi madre, maestra
ejemplar.*

*Por su escucha y apoyo incondicional,
por tenderme su mano y ayudarme a
levantar cada vez que me he caído,
y por inspirar y guiar mis pasos por los
senderos de la educación y la
pedagogía.*

AGRADECIMIENTOS

Resulta necesario comenzar la presentación de este trabajo agradeciendo a todas aquellas personas que lo han hecho posible.

En primer lugar, debo dar las gracias a mis padres, esenciales para la consecución de este logro. Gracias por estar a mi lado siempre, por creer en mí y por transmitirme actitudes y valores clave para la vida y el trabajo.

A mis “bichitos”, Iñigo y Julen, obligados acompañantes en las diferentes fases de este proceso, vividores en directo de todas las emociones que genera su desarrollo, y a quienes he privado en más de un momento de mi atención y paciencia. A Andrés, por escucharme y aguantarme en momentos difíciles y permanecer ahí de manera incondicional. Y en general, a toda mi familia, mi red y mi apoyo, que da sentido a todo lo que soy, vivo y hago.

Quiero dar también las gracias a mis directoras, la Dra. Concepción Yániz y la Dra. Lourdes Villardón, por orientarme, enseñarme, corregirme y aportarme las sugerencias necesarias para aprender y desarrollar estrategias básicas para la investigación y la realización de este trabajo.

No quiero olvidarme en estos agradecimientos, de expresar mi gratitud a aquellas personas, amigas y compañeras de profesión, a quienes en más de un momento he asaltado con mis inquietudes sobre este trabajo y que han sabido escuchar y animar.

Es necesario en este momento también dedicar unas palabras a todos aquellos que han colaborado en el estudio: a los expertos, emitiendo su visión en momentos diversos de la investigación, así como a los docentes que han participado de manera voluntaria en el estudio.

A todos ellos, muchas gracias.

RÉSUMÉ

L'acceptation d'un modèle éducatif qui oriente les élèves sur la voie du développement de compétences pour la vie implique un changement de cap dans les approches et dans les actions qui sont développées au sein des centres scolaires. Avec cette étude, nous avons voulu contribuer à la connaissance des principaux changements dans les programmes exigés par l'incorporation des compétences de base et analyser le rôle du professeur dans leur mise en place et les variables qui conditionnent son succès. Tout cela a permis de constater la transformation des fonctions à exercer de la part des professeurs et la révision et la définition pertinentes des compétences dont ce collectif a besoin pour les aborder avec efficacité et professionnalisme. Par ailleurs, les recherches qui ont été consultées révèlent la nécessaire implication de l'enseignant, aussi bien dans la construction du profil que dans la nécessaire réflexion et l'autoévaluation pour orienter les actions dirigées vers l'amélioration constante et le développement professionnel.

Cette étude a permis de définir le profil nécessaire à l'exercice pédagogique dans l'enseignement obligatoire en identifiant les compétences indispensables pour aborder les fonctions et les exigences éducatives en vigueur. De plus, nous avons élaboré une échelle qui permet d'évaluer aussi bien l'importance donnée par les professeurs aux compétences pédagogiques définies ainsi que la perception qu'ils ont de leur niveau d'application. Pour ce faire, il a fallu effectuer une analyse des différentes perspectives apportées par des recherches antérieures et par la réglementation qui régule l'action des enseignants. L'avis des experts et un test pilote pour déterminer la validité et la fiabilité aussi bien du profil que de l'instrument d'autoévaluation ont également été pertinents.

L'étude réalisée pour identifier le degré de conformité des enseignants de l'enseignement obligatoire de Biscaye avec le profil proposé, et leur niveau de compétences, constate le niveau élevé d'accord de l'échantillon consulté avec les compétences pédagogiques définies. Elle détermine également la fiabilité de l'instrument qui a été conçu. De plus, l'application de la Technique AIR aux réponses des enseignants oriente vers l'amélioration des compétences pédagogiques.

Mots clés : Compétences de base, enseignement obligatoire, fonctions de l'enseignant, compétences pédagogiques, développement professionnel, compétence professionnelle, autoévaluation, réflexion pédagogique.

RESUMEN

La asunción de un modelo educativo que oriente al alumnado al desarrollo de competencias para la vida, conlleva un cambio de rumbo en los planteamientos y acciones que se desarrollan en los centros escolares. Con este estudio se pretende contribuir al conocimiento de los principales cambios curriculares que exige la incorporación de las competencias básicas, y analizar el papel del profesorado en su implementación y las variables que condicionan su éxito. Todo ello, ha permitido constatar la transformación de las funciones a desempeñar por el profesorado y la pertinente revisión y definición de las competencias que este colectivo necesita para abordarlas con eficacia y profesionalidad. Por otro lado, las investigaciones consultadas revelan la necesaria implicación del docente tanto en la construcción del perfil así como su reflexión y autoevaluación para orientar las actuaciones hacia la mejora constante y el desarrollo profesional.

Por medio de este estudio, se ha definido el perfil necesario para el ejercicio docente en la educación obligatoria, identificando las competencias indispensables para abordar las funciones y requerimientos educativos vigentes. Además, se ha diseñado una escala que permite evaluar tanto la importancia que otorga el profesorado a las competencias docentes definidas así como la percepción que tienen sobre su nivel de aplicación. En su construcción, ha sido preciso el análisis de las diferentes perspectivas que aportan investigaciones previas y la normativa que regula la acción de los docentes. Asimismo, ha sido pertinente el juicio de expertos y una prueba piloto para determinar la validez y fiabilidad tanto del perfil como del instrumento de autoevaluación.

El estudio llevado a cabo para identificar el grado de conformidad de los docentes de educación obligatoria de Bizkaia con el perfil propuesto, y su nivel de competencias, constata el elevado acuerdo de la muestra consultada con las competencias docentes definidas y determina la fiabilidad del instrumento diseñado. Además, la aplicación de la Técnica AIR en el análisis de los resultados, orienta al profesorado en la mejora de sus competencias.

Palabras clave: Competencias básicas, educación obligatoria, funciones del docente, competencias docentes, desarrollo profesional, competencia profesional, autoevaluación, reflexión docente.

ÍNDICE

INTRODUCTION.....	1
INTRODUCCIÓN.....	13
MARCO TEÓRICO	25
CAPITULO 1: EL ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS, UNA INNOVACIÓN QUE DESAFÍA A LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	27
1.1. EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS	29
1.1.1. <i>Antecedentes del enfoque educativo basado en competencias</i>	31
1.1.1.1. Aprender a ser – Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema y Ward (1973)	33
1.1.1.2. El Informe Botkin dirigido al Club de Roma (1979)	34
1.1.1.3. Los Pilares de la Educación - El Informe Delors (1996).....	34
1.1.1.4. Los siete saberes necesarios – Morín (1999)	35
1.1.1.5. El Informe “Desarrollo y Selección de Competencias” de la OCDE (2004)	36
1.1.1.6. Las Competencias Clave en el Marco Europeo.....	39
1.1.2. <i>Concepto de competencia</i>	39
1.1.2.1. El concepto de competencia en el entorno profesional.....	40
1.1.2.2. El concepto de competencia en el contexto educativo.....	42
1.1.2.3. Diversidad terminológica	47
1.1.3. <i>Tipos y características de las competencias</i>	49
1.1.4. <i>Difusión del enfoque educativo basado en competencias</i>	52
1.1.5. <i>La educación basada en competencias en España</i>	57
1.1.6. <i>Consecuencias curriculares y didácticas del enfoque</i>	61
1.1.6.1. El modelo basado en “situaciones previas”	62
1.1.6.2. El modelo basado en “situaciones posteriores” o “Pedagogía de la Integración”	63
1.1.6.3. Consideraciones para una implantación eficaz del enfoque educativo basado en competencias	66
1.2. EDUCAR POR COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	67
1.2.1. <i>La innovación al servicio de la calidad</i>	68
1.2.2. <i>Aproximación de la investigación y la práctica para favorecer la calidad de la educación</i>	72
1.2.3. <i>El docente, factor clave de la innovación. Variables influyentes</i>	75
1.2.3.1. Sensibilización con las áreas prioritarias de mejora	76
1.2.3.2. El autor o la procedencia de la innovación.....	77
1.2.3.3. La formación recibida.....	79

1.2.3.4.	La cultura escolar	79
1.2.3.5.	La organización del centro educativo al que pertenece	81
1.2.3.6.	Percepciones sobre la innovación	84
1.2.3.7.	Tiempo para la participación en los procesos de cambio	86
1.2.3.8.	Las condiciones de acceso a la profesión y mantenimiento del puesto	88
1.2.3.9.	Los recursos y apoyos administrativos	89
1.2.3.10.	La fase en el desarrollo profesional.....	90
1.2.3.11.	Los incentivos recibidos.....	91
1.3.	SÍNTESIS	94

CAPITULO 2: COMPETENCIAS PARA EL DESEMPEÑO DE LAS FUNCIONES DOCENTES EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y SU EVALUACIÓN.....97

2.1.	LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	98
2.1.1.	<i>Profesionalismo o reconocimiento laboral y social</i>	<i>99</i>
2.1.2.	<i>Profesionalidad docente.....</i>	<i>103</i>
2.2.	LAS FUNCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA	105
2.2.1.	<i>Planificar la tarea educativa</i>	<i>106</i>
2.2.2.	<i>Orientar las metodologías hacia el desarrollo de competencias.....</i>	<i>108</i>
2.2.2.1.	Interdisciplinarietà y diversidad metodológica.....	110
2.2.2.2.	El uso de las TIC en la enseñanza.....	111
2.2.2.3.	El uso de las lenguas como medio de aprendizaje	113
2.2.2.4.	Desarrollar y emplear la creatividad	115
2.2.2.5.	Selección, adaptación y elaboración de recursos.....	118
2.2.3.	<i>Evaluar para desarrollar competencias.....</i>	<i>119</i>
2.2.3.1.	La evaluación de los niveles educativos logrados.....	120
2.2.3.2.	La autoevaluación del desempeño y la práctica reflexiva	120
2.2.3.3.	La evaluación de los aprendizajes del alumnado.....	122
2.2.4.	<i>Tutorizar y orientar al alumnado</i>	<i>125</i>
2.2.5.	<i>Formarse de manera permanente.....</i>	<i>127</i>
2.2.5.1.	La formación inicial del profesorado	130
2.2.5.2.	La actualización o formación permanente	133
2.2.6.	<i>Actuar éticamente y comprometerse profesionalmente con el alumnado, sus familias y la sociedad</i>	<i>138</i>
2.2.6.1.	Compromiso con el alumnado	140
2.2.6.2.	Compromiso con las familias.....	142
2.2.6.3.	Compromiso con la sociedad	143
2.2.7.	<i>Trabajar colaborativamente y compartir finalidades y planes de acción</i>	<i>143</i>
2.2.7.1.	Coordinarse con otros docentes y trabajar en equipo	143
2.2.7.2.	Participar y cooperar en proyectos de centro	145
2.2.8.	<i>Gestionar las emociones en el contexto escolar.....</i>	<i>146</i>

2.3.	DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES	149
2.3.1.	<i>Modelos de desarrollo profesional docente</i>	149
2.3.2.	<i>El desarrollo de competencias para la mejora de la práctica docente</i>	150
2.3.3.	<i>Hacia la competencia profesional docente</i>	153
2.4.	COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA	153
2.4.1.	<i>Qué se entiende por competencias profesionales del docente</i>	155
2.4.2.	<i>Clasificación de las competencias atribuidas al perfil docente</i>	158
2.4.2.1.	Clasificación de las competencias docentes desde el plano formativo.....	159
2.4.2.2.	Selección y clasificación de las principales competencias profesionales atribuidas al docente..	164
2.5.	LA AUTOEVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN PARA EL DESARROLLO Y MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES.....	175
2.5.1.	<i>Las competencias docentes, objeto de autoevaluación y reflexión</i>	177
2.5.2.	<i>Características y beneficios de los modelos basados en la autoevaluación y reflexión docente</i> 180	
2.5.3.	<i>Técnicas e instrumentos para la autoevaluación</i>	182
2.5.4.	<i>Propuesta para la autoevaluación de competencias docentes</i>	187
2.6.	SÍNTESIS.....	188
PARTE EMPÍRICA		191
CAPITULO 3: ESTUDIO 1. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....		193
3.1.	METODOLOGÍA.....	194
3.1.1.	<i>Técnicas</i>	194
3.1.2.	<i>Procedimiento: fases del estudio</i>	195
3.1.2.1.	FASE 1: Selección y definición de las competencias docentes necesarias para la educación del siglo XXI	195
3.1.2.2.	FASE 2: Contraste del perfil a través del Juicio de Expertos.....	196
3.1.2.3.	FASE 3: Análisis de la información y establecimiento de competencias del perfil docente	197
3.2.	RESULTADOS	197
3.2.1.	<i>Clasificación de las competencias docentes</i>	198
3.2.2.	<i>Interrelación entre las competencias docentes</i>	198
3.2.3.	<i>Análisis de la opinión de los expertos</i>	200
3.2.3.1.	Pertinencia en el perfil	200
3.2.3.2.	Precisión de la definición	201
3.2.4.	<i>Definición y descripción de las competencias del docente de educación obligatoria</i>	203
3.2.4.1.	Competencia para la planificación y gestión educativa	203
3.2.4.2.	Competencia para la gestión e implementación del currículum.....	206

3.2.4.3.	Competencia para la evaluación educativa	211
3.2.4.4.	Competencia en orientación y tutoría.....	213
3.2.4.5.	Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.....	215
3.2.4.6.	Competencia ética y compromiso profesional	219
3.2.4.7.	Competencia para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad educativa.....	223
3.2.4.8.	Competencia para la gestión eficaz de las emociones	226
3.2.4.9.	Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.....	228
3.3.	SÍNTESIS	230
CAPITULO 4: ESTUDIO 2. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA		233
4.1.	METODOLOGÍA	234
4.1.1.	<i>Técnicas</i>	234
4.1.2.	<i>Descripción del procedimiento: fases del estudio</i>	234
4.1.2.1.	FASE 1: Diseño preliminar de la escala de evaluación de competencias docentes	234
4.1.2.2.	FASE 2: Validación de la escala a través del Juicio de Expertos	236
4.1.2.3.	FASE 3: Aplicación piloto para analizar la fiabilidad de la escala	237
4.1.2.4.	FASE 5: Depuración de la escala	240
4.2.	RESULTADOS	241
4.2.1.	<i>Análisis de fiabilidad de la escala</i>	241
4.2.1.1.	Fiabilidad de las escalas de importancia y realización.....	241
4.2.1.2.	Fiabilidad de las subescalas	241
4.2.2.	<i>Escala de Evaluación de Competencias Docentes de Educación Obligatoria</i>	250
4.3.	SÍNTESIS	253
CAPITULO 5: ESTUDIO 3. IDENTIFICACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE BIZKAIA		257
5.1.	OBJETIVOS.....	257
5.2.	HIPÓTESIS.....	258
5.3.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	259
5.3.1.	<i>Características de la muestra y criterios para su selección</i>	259
5.3.2.	<i>Procedimiento para el contacto y petición de colaboración</i>	260
5.3.3.	<i>Características del profesorado participante</i>	262
5.4.	INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN	264
5.4.1.	<i>Análisis de la fiabilidad de la escala</i>	265
5.4.1.1.	Fiabilidad de la escala de importancia.....	265
5.4.1.2.	Fiabilidad de la escala de realización.....	265
5.5.	TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	266
5.5.1.	<i>Análisis descriptivos</i>	266

5.5.2.	<i>Comparación de medias</i>	266
5.5.3.	<i>La Técnica AIR</i>	266
5.6.	RESULTADOS	270
5.6.1.	<i>Pertinencia y asunción de las competencias del perfil docente</i>	270
5.6.1.1.	Importancia otorgada al perfil	270
5.6.1.2.	Importancia otorgada a las competencias atribuidas al perfil	271
5.6.1.3.	Nivel de importancia otorgada a los ítems que conforman las competencias docentes	271
5.6.1.4.	Diferencias en el nivel de importancia concedida a las competencias en función de distintas variables	279
5.6.2.	<i>Nivel de realización o implementación de las competencias docentes</i>	287
5.6.2.1.	Nivel de aplicación del perfil	287
5.6.2.2.	Nivel de implementación (realización) de las competencias asociadas al perfil	287
5.6.2.3.	Nivel de realización de los ítems que conforman las competencias docentes.....	288
5.6.2.4.	Diferencias en el nivel de realización o aplicación de las competencias en función de distintas variables	299
5.6.3.	<i>Contraste de importancia – realización</i>	305
5.6.3.1.	Discrepancia entre la importancia y la realización del perfil docente propuesto	306
5.6.3.2.	Discrepancia entre la Importancia y la Realización en los ítems que componen las competencias docentes	310
5.7.	SÍNTESIS.....	340
CHAPITRE 6: CONCLUSIONS ET DISCUSSION.....		343
6.1.	LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT	343
6.2.	L'ÉCHELLE POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT DE L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE	345
6.3.	LE NIVEAU DE COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DU CORPS ENSEIGNANT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE BISCAYE	349
6.3.1.	<i>Différences parmi les enseignants dans l'évaluation de l'importance et le niveau d'application des compétences pédagogiques</i>	355
6.3.2.	<i>Divergence entre l'importance et la réalisation des compétences pédagogiques et sur les domaines d'amélioration.</i>	361
6.4.	LIMITATIONS DE LA RECHERCHE ET PROSPECTIVE	363
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN		367
6.1.	EL PERFIL DEL DOCENTE.....	367
6.2.	LA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....	369
6.3.	EL NIVEL DE COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA....	372

6.3.1. <i>Diferencias entre el profesorado en la valoración de la importancia y el nivel de aplicación de las competencias docentes</i>	378
6.3.2. <i>Discrepancia entre la importancia y la realización de las competencias docentes y sobre las áreas de mejora</i>	383
6.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA	386
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	389

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Nivel de pertinencia de las competencias según los expertos	201
Tabla 2: Nivel de precisión de las definiciones según los expertos	202
Tabla 3: Nivel de adecuación de las dimensiones propuestas en cada competencia según los expertos	202
Tabla 4: Opinión de los expertos sobre los ítems incluidos en la escala preliminar	237
Tabla 5: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la planificación y gestión educativa.....	242
Tabla 6: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la gestión e implementación del curriculum	243
Tabla 7: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la evaluación educativa	244
Tabla 8: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia en orientación y tutoría.....	245
Tabla 9: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación	247
Tabla 10: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia ética y compromiso profesional	248
Tabla 11: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa	249
Tabla 12: Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza	250
Tabla 13: Tamaño de la población de referencia y de la muestra seleccionada	260
Tabla 14: Distribución de la muestra por etapas y red educativa	260
Tabla 15: Índices de fiabilidad de las subescalas de importancia.....	265
Tabla 16: Índices de fiabilidad de las subescalas de realización.....	266
Tabla 17: Competencias del perfil docente ordenadas en función de la importancia atribuida	271
Tabla 18: Ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa ordenados según importancia concedida	272
Tabla 19: Ítems de la Competencia para la gestión e implementación del curriculum ordenados según importancia concedida.....	273
Tabla 20: Ítems de la Competencia para la evaluación educativa ordenados según importancia concedida	274
Tabla 21: Ítems de la Competencia en orientación y tutoría ordenados según importancia concedida	275
Tabla 22: Ítems de la Competencia para la el aprendizaje, la investigación y la innovación ordenados según importancia concedida.....	276
Tabla 23: Ítems de la Competencia ética y compromiso profesional ordenados según importancia concedida	277
Tabla 24: Ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo, ordenados según importancia concedida.....	278

Tabla 25: Ítems de la Competencia para gestión emocional y la creación de climas de confianza ordenados según importancia concedida	279
Tabla 26: Comparación de medias en función de la etapa educativa (importancia)	280
Tabla 27: Comparación de medias en función de la formación pedagógica previa (importancia)	282
Tabla 28: Comparación de medias en función de la experiencia docente (importancia)	284
Tabla 29: Comparación de medias en función de la edad (importancia)	285
Tabla 30: Comparación de medias en función de la red educativa (importancia)	286
Tabla 31: Comparación de medias en función del género (importancia)	287
Tabla 32: Competencias docentes ordenadas en orden de realización	288
Tabla 33: Ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa ordenados según nivel realización	289
Tabla 34: Ítems de la Competencia para la gestión e implementación del currículum ordenados según nivel realización	290
Tabla 35: Ítems de la Competencia para la evaluación educativa ordenados según nivel realización	291
Tabla 36: Ítems de la Competencia en orientación y tutoría ordenados según nivel realización	292
Tabla 37: Ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación ordenados según nivel realización	293
Tabla 38: Ítems de la Competencia ética y compromiso profesional ordenados según nivel realización	294
Tabla 39: Ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo, ordenados según nivel realización	295
Tabla 40: Ítems de la gestión emocional y la creación de climas de confianza ordenados según nivel realización	295
Tabla 41: Comparación de medias en función de la etapa educativa	300
Tabla 42: Comparación de medias en función de la formación pedagógica previa (realización)	301
Tabla 43: Comparación de medias en función de la experiencia docente (realización)	303
Tabla 44: Comparación de medias en función de la red educativa	304
Tabla 45: Comparación de medias en función del género (realización)	305
Tabla 46: Competencias docentes ordenadas por orden de discrepancia entre el nivel de importancia y realización	307
Tabla 47: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa	311
Tabla 48: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la gestión e implementación del currículum	314
Tabla 49: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa	318
Tabla 50: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría	322

Tabla 51: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.....	326
Tabla 52: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional.....	329
Tabla 53: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa	333
Tabla 54: Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza.....	337

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos a alcanzar a través de la revisión teórica	19
Figura 2. Fases de la investigación empírica	22
Figura 3. Definiciones de las competencias básicas.....	59
Figura 4: Relación entre las Competencias Educativas Generales y las Competencias Básicas.....	60
Figura 5. Los diez mandamientos de la innovación educativa	93
Figura 6. Características de la profesionalidad restringida y desarrollada	104
Figura 7. Modelos empleados para la definición del buen docente	154
Figura 8: Representación de los elementos de una competencia profesional	157
Figura 9. Competencias propuestas desde la ANECA y el Proyecto Tuning para el ejercicio docente y su relación con las funciones del docente.....	164
Figura 10. Competencias docentes asociadas la planificación y gestión educativa.....	165
Figura 11. Competencias asociadas a la gestión e implementación del currículum.....	167
Figura 12. Competencias asociadas a la evaluación educativa	168
Figura 13. Competencias asociadas a la orientación y la tutoría	169
Figura 14. Competencias asociadas al aprendizaje, la investigación y la innovación	170
Figura 15. Competencias asociadas a la ética y el compromiso profesional	171
Figura 16. Competencias asociadas con la colaboración y el trabajo en equipo con la comunidad educativa	173
Figura 17. Competencias asociadas la gestión de las emociones y a la creación de climas de confianza	173
Figura 18. Competencias asociadas a la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa.....	174
Figura 19. Modelo de evaluación de competencias docentes (EDC).....	186
Figura 20. Extracto de la plantilla aportada a los jueces.....	197
Figura 21. Competencias docentes que conforman el perfil del profesorado en la Educación Básica.....	200
Figura 22. Definición y dimensiones de la Competencia para la planificación y gestión educativas.....	206
Figura 23. Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión e implementación del currículum.....	211
Figura 24. Definición y dimensiones de la Competencia para la evaluación educativa.....	213
Figura 25. Definición y dimensiones de la Competencia en orientación y tutoría.....	215
Figura 26. Definición y dimensiones de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación	219
Figura 27. Definición y dimensiones de la Competencia ética y compromiso profesional.....	222
Figura 28. Definición y dimensiones de la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa.....	226
Figura 29. Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza	228

Figura 30. Definición y dimensiones de la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa	230
Figura 31. Plantilla para la revisión y propuesta de ítems.....	235
Figura 32. Plantilla para la mejora y depuración de los ítems a integrar en la escala.....	236
Figura 33. Ejemplo de plantilla para la validación de ítems en el grupo de expertos	236
Figura 34. Distribución de la muestra en función del género	238
Figura 35. Distribución de la muestra en función de la etapa educativa en que trabaja.....	239
Figura 36. Distribución de la muestra en función de la formación pedagógica	239
Figura 37. Ítems de la escala ordenados por competencias docentes.....	253
Figura 38. Distribución de la muestra en función de la variable género.....	262
Figura 39. Distribución de la muestra en función de la variable edad.	262
Figura 40. Distribución de la muestra en función de la variable etapa educativa	263
Figura 41. Distribución de la muestra en función de la variable titulación.	263
Figura 42. Distribución de la muestra en función de la variable formación pedagógica.	264
Figura 43. Distribución de la muestra en función de la variable experiencia.....	264
Figura 44. Representación clásica del Análisis de Importancia-Realización.....	267
Figura 45. Representación clásica del Análisis de Importancia-Realización en combinación con “modelos diagonales”	270
Figura 46. Nivel de competencia lingüística del profesorado en euskera.....	297
Figura 47. Nivel de competencia lingüística del profesorado en inglés	297
Figura 48. Nivel de competencia lingüística del profesorado en francés.....	298
Figura 49. Nivel de competencia lingüística del profesorado en alemán.....	298
Figura 50. Contraste de importancia – realización de las competencias docentes mediante Técnica AIR...	308
Figura 51. Contraste de importancia – realización de la Competencia para planificación y gestión educativa mediante la Técnica AIR	312
Figura 52. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la gestión e implementación del currículum mediante la Técnica AIR.....	315
Figura 53. Ubicación de los ítems en base a un posicionamiento clásico de los ejes	316
Figura 54. Ubicación de los ítems ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización....	317
Figura 55. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la evaluación educativa mediante la Técnica AIR.....	319
Figura 56. Ubicación de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa en base a un posicionamiento clásico de los ejes	320
Figura 57: Distribución de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización	321
Figura 58: Contraste de importancia – realización de la Competencia en orientación y tutoría mediante la Técnica AIR.	323

Figura 59: Ubicación de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría en base a un posicionamiento clásico de los ejes 324

Figura 60: Distribución de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización 325

Figura 61. Contraste de importancia – realización de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación mediante la Técnica AIR..... 327

Figura 62: Distribución de los ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización 328

Figura 63. Contraste de importancia – realización de la Competencia ética y compromiso profesional mediante la Técnica AIR..... 330

Figura 64. Ubicación de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional en base a un posicionamiento clásico de los ejes 331

Figura 65. Distribución de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización 332

Figura 66. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa mediante la Técnica AIR..... 334

Figura 67: Ubicación de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa en base a un posicionamiento clásico de los ejes 335

Figura 68. Distribución de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización 336

Figura 69. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza mediante la Técnica AIR..... 338

Figura 70. Ubicación de los ítems de la Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza en base a un posicionamiento clásico de los ejes..... 339

Figura 71. Distribución de los ítems de la Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización 340

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Las competencias del profesorado de educación obligatoria. Plantilla para la revisión por parte de los expertos

Anexo 2: Plantilla para la revisión de los ítems de la escala por parte de los expertos

Anexo 3: Primera versión de la Escala de Evaluación de Competencias Docentes de Educación Obligatoria

Anexo 4: Versión definitiva de la Escala de Evaluación de Competencias Docentes de Educación Obligatoria

INTRODUCTION

L'éducation est l'arme la plus puissante que vous pouvez utiliser pour changer le monde.

(Nelson Mandela)

I. ÉTAT DE LA QUESTION

Le système éducatif doit faire face, au cours des dernières années, à d'importants changements en ce qui concerne la manière de concevoir l'éducation et les finalités que celle-ci doit poursuivre. Conscient du besoin d'éduquer dans la vie et pour la vie, l'Instruction obligatoire promeut depuis l'implantation de la Loi Organique sur l'Éducation 2/2006, du 3 mai, le développement de huit compétences de base, dans le but d'offrir aux étudiants une formation intégrale qui leur permette, à l'issue de l'étape scolaire, d'exercer une citoyenneté active, de s'intégrer dans la société et de contribuer à son progrès. Ce fait entraîne des changements substantiels, aussi bien dans la planification que dans la mise en œuvre des apprentissages. Il met l'accent sur le besoin de disposer d'écoles et d'enseignants qui soient sensibles à la réalité et capables de s'y adapter.

Car les changements sociaux qui se sont produits dans les dernières années ont mis l'école et le corps enseignant au pied du mur, et ces changements sont nombreux. D'un côté, la société de la connaissance qui produit de l'information et des nouvelles technologies avec une facilité et une rapidité inouïes, rend impossible l'accumulation de toute la connaissance générée, et délaisse, à cause de leur inefficacité, des méthodologies d'apprentissage héritées d'époques antérieures qui étaient basées sur la mémorisation. Comme l'expliquent Vila et Casares (2009), on ne peut pas maintenir la tradition de transmettre l'information de génération en génération, étant donné que de nos jours celle-ci change considérablement au cours d'une seule génération. L'éducation se doit de veiller à former des citoyens capables de s'actualiser en permanence. D'un autre côté, la prolifération des Technologies de l'information et de la communication (TIC) facilitent et améliorent la qualité de vie des personnes, mais elle les oblige également à s'entraîner à leur maniement et à optimiser leur potentiel. Dans ce sens, l'école doit affronter l'alphabétisation numérique des étudiants, mais cela ne signifie pas enseigner un maniement technique des outils disponibles, cela signifie éduquer dans leur usage

autonome, responsable et adapté aux besoins et les sensibiliser et les doter des ressources qui leur permettront d'affronter les risques qu'elles comportent.

Dans un autre ordre d'idées, les processus de globalisation augmentent la mobilité des citoyens et invitent à l'interaction et à l'échange entre les cultures. Toutefois, il apparaît que la société laisse apparaître qu'elle n'y est pas totalement préparée. Pour preuve l'apparition, dans ses tentatives, de situations d'intolérance, de marginalisation ou de problèmes de cohabitation. De plus, l'avancée sociale des dernières décennies n'apparaît pas comme durable. L'augmentation des inégalités et de la pauvreté, l'épuisement des ressources naturelles, représentent des signaux forts du besoin de mettre le cap sur la durabilité, en clair, de modifier nos façons de faire, de construire et de vivre. À ces enjeux vient s'ajouter la situation de l'école, avec un soutien et un appui trop faibles aussi bien au niveau social que familial. La « tribu éducatrice » à laquelle Marina (2004) fait référence, paraît être dissociée et non disposée à assumer les responsabilités éducatives qui lui ont été échues.

Bien que tous ces aspects supposent un défi pour le pouvoir de l'école, ils supposent également une opportunité de changement et d'amélioration éducative. Comme le suggère Navaridas (2013), il suffit de se mettre en route et de commencer à marcher pour que l'utopie devienne réalité. Les défis sont abordables, mais il faut s'y atteler avec détermination. Il faut éduquer à l'usage intelligent des TIC, pour l'amélioration de la communication entre les individus, pour l'apprentissage tout au long de la vie, pour le développement d'une citoyenneté engagée, pour le respect du patrimoine naturel et culturel et pour la coopération. Éduquer, en définitive, pour la vie, comme le proposaient déjà Dewey ou Decroly, voilà probablement la meilleure opportunité éducative pour les étudiants de l'Instruction obligatoire et cela suppose un pas de géant sur la voie d'une société plus juste et plus engagée.

En définitive,

Les changements sociaux obligent l'école à reformuler ses relations avec la société si elle veut continuer à remplir en essence certaines des fonctions qui ont promu son existence. Si ce n'était pas le cas, toutes les potentialités de l'éducation scolaire se verraient réduites à zéro et la sensation sociale de perte de temps de la part des élèves en serait encore renforcée (Zabala et Arnau, 2007, p. 71)

L'approche basée sur les compétences permet d'avoir une incidence sur le développement de personnes qualifiées pour affronter avec responsabilité et avec autonomie leur propre vie, et faire de ces enjeux sociaux une chance. Cependant, le besoin de nouvelles formes d'organisation et de gestion des apprentissages se fait sentir, bien qu'il faille éviter de se précipiter en appliquant de façon rapide et inadéquate des stratégies qui n'auraient pas au préalable fait leurs preuves en termes de réussite. Car la précipitation n'est en aucun cas conseillée et encore moins, dans le cas de l'implantation

d'une nouvelle approche éducative. D'un autre côté, elle génère une certaine incertitude chez les professionnels de l'éducation chargés de l'appliquer. Car l'école ne peut pas aborder seule un tel défi. Elle a besoin de l'aide et de la collaboration de la Recherche ainsi que des Administrations éducatives pour pouvoir trouver les chemins qui l'amèneront à proposer la qualité éducative qu'on attend d'elle.

Dans tout ce processus d'amélioration et d'orientation de la qualité de l'éducation, la figure de l'enseignant est fondamentale. De nombreuses études s'accordent sur l'idée que l'amélioration des apprentissages des étudiants, de leur formation, du service éducatif des établissements scolaires, implique de pouvoir compter sur des professionnels de l'éducation formés, informés et compétents. Par exemple, Marzano, Frontier et Livingston (2011), affirment que plus les compétences et les savoir-faire pédagogiques sont nombreux, plus les étudiants obtiennent de réussite. Les enjeux analysés et les exigences éducatives dérivées des réglementations européennes et nationales mettent en lumière le besoin impérieux d'adapter le profil de l'enseignant à la nouvelle réalité éducative. Car, comme l'explique Vaillant, les changements « mettent l'éducation au centre du débat et présentent les enseignants comme des acteurs clés » (2006, p. 121).

Définir le profil de l'enseignant de l'Instruction obligatoire n'est pas une tâche facile, et encore moins lorsqu'il s'agit de déterminer les compétences essentielles pour l'exercice efficace et rigoureux de leur profession, étant donné que les évaluations et les opinions subjectives tendent à gêner constamment les discours de ceux qui réfléchissent autour de ce sujet. Il est nécessaire de tout faire pour employer à cette tâche des données réelles et fiables. C'est dans ce sens qu'un appui indispensable sera l'analyse de la littérature, de tout ce sur quoi les experts en la matière ont fait des recherches, ainsi que des profils élaborés pour la formation des professionnels enseignants. La construction du profil de l'enseignant doit être, en outre, un processus ouvert qui réponde aux perceptions et aux apports des enseignants eux-mêmes. Comme ils sont les premiers concernés, leur vision compte également pour beaucoup et la construction partagée du profil favorise son acceptation et son application.

D'autre part, il semble pertinent de concevoir et de consolider des instruments et des processus qui promeuvent la réflexion autour de l'action et de l'autoévaluation du corps enseignant car ils le soutiennent, ils le guident et ils l'orientent dans son processus d'adaptation à ses nouvelles fonctions et vers l'amélioration de son action, tout en favorisant son développement et son ajustage professionnel.

II. DÉFINITION DU PROBLÈME

Bien qu'il semble exister un certain consensus autour de l'importance des enseignants dans l'amélioration de la qualité éducative (Darling-Hammond, 2008; Fullan, 2002a;

Gather, 2004; Poncet et Gonzalez Fernández, 2010), ainsi que dans le fait que c'est là la clé pour la mise en œuvre de l'approche éducative basée sur les compétences (Bolivar, 2008a; Coll, 2007; Garagorri, 2007a; Marcelo et Vaillant, 2011), l'on constate un manque d'une plus solide concrétisation du profil nécessaire pour tenter de l'aborder.

D'autre part, la transformation de l'approche éducative, implique l'ouverture des portes des salles de classe, l'intégration de nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage, la flexibilisation et la diversification des opportunités éducatives, et appelle à la redéfinition des qualités et des compétences dont l'enseignant a besoin pour assumer et pour faire face à ce nouveau paradigme d'enseignement. De même, l'on suppose l'opportunité de concevoir des processus orientés vers l'évaluation des compétences pédagogiques, non pas comme une façon de contrôler ou de fiscaliser le travail, mais comme un guide vers l'amélioration et l'excellence dans l'exercice professionnel, comme un horizon vers lequel il faut avancer (Pavié, 2012; Perrenoud, 2004; Pesquero *et al.*, 2008). La désorientation généralisée du corps enseignant en ce qui concerne les outils qui seraient nécessaires pour mener sa tâche à bien exige que la recherche et les services d'appui à l'enseignant qui sont offerts par l'administration fassent des gestes qui les aident et les soutiennent dans leur travail.

C'est ainsi que, dans l'analyse de l'état des lieux, surgissent des questions de pertinence telles que celles-ci :

- Le corps enseignant de l'Instruction obligatoire est-il préparé pour affronter les enjeux éducatifs actuels? Quelles qualités doit-il posséder aujourd'hui pour exercer efficacement sa tâche dans les établissements scolaires?
- A-t-on élaboré un profil de l'enseignant clair et en phase avec la réalité actuelle? Ce profil a-t-il été recoupé avec l'opinion et la perception des principaux individus impliqués? Comment le corps enseignant de l'Instruction obligatoire perçoit-il les fonctions qui lui sont attribuées?
- Existe-t-il des outils qui permettent de connaître les niveaux de compétences pédagogiques des enseignants qui travaillent actuellement dans l'Instruction obligatoire?
- Le corps enseignant de l'Instruction obligatoire dispose-t-il des compétences pédagogiques nécessaires? Remplit-il toutes les fonctions qui lui sont attribuées dans sa pratique quotidienne? Comment le corps enseignant lui-même le perçoit-il?
- L'écart entre ce que ce collectif estime important dans le cadre de sa profession et ce qui est réellement mis en œuvre a-t-il été recoupé?

Ces questions peuvent certes être extrapolables à d'autres étapes éducatives, la présente thèse est centrée sur l'Enseignement Primaire et l'Enseignement Secondaire Obligatoire, sur la base de mon expérience professionnelle comme institutrice, dans le conseil d'établissements éducatifs et la formation permanente du corps enseignant en actif correspondant à ces étapes depuis l'Institut des Sciences de l'Éducation et la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Deusto, et comme professeure dans la formation initiale du Diplôme en Enseignement Primaire et du Mastère Universitaire en formation du corps enseignant de l'Enseignement Secondaire Obligatoire, du Baccalauréat, de la Formation professionnelle et de l'Enseignement des langues au sein de cette même université.

Le corps enseignant de l'Instruction obligatoire se montre sensible et désorienté face aux changements récents, et il perçoit le besoin de disposer des outils qui pourraient lui permettre une adaptation efficace à la nouvelle réalité éducative. À travers la conception d'un profil de l'enseignant et à travers l'élaboration d'une échelle d'évaluation de compétences pédagogiques qui puisse être appliquée de façon autonome, et qui oriente vers l'amélioration, l'on essaye de répondre aux besoins mis en avant par ce collectif tout en réalisant un apport précieux à la profession d'enseignant.

En définitive, l'analyse de la réalité met en évidence les besoins suivants, auxquels cette étude tente de trouver des réponses :

- Il est indispensable d'éclaircir les fonctions que doit de remplir l'enseignant au sein de l'école d'aujourd'hui et de définir les compétences nécessaires pour pouvoir les aborder avec responsabilité, avec professionnalisme et avec efficacité. Leur explicitation claire permettra d'ajuster les approches de la formation initiale du corps enseignant aux besoins réels de la profession ainsi que d'orienter les actions de formation et de perfectionnement du corps enseignant en actif. Cela contribuera également à l'établissement de critères et d'indicateurs qui rendront possible une sélection plus efficace de l'enseignant tant dans les processus publics que dans les processus privés.
- Un déficit important dans l'évaluation de la pratique de l'enseignant a été détecté. D'un côté, l'habitude d'évaluation n'est pas intégrée comme une pratique habituelle de ce collectif malgré son impact avéré sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il existe des instruments qui permettent en même temps d'évaluer la multidimensionalité de la pratique pédagogique, qui peuvent être appliqués directement par l'enseignant lui-même comme autoévaluation, afin de détecter son niveau de compétences pour la profession ainsi que le niveau de divergence entre ce qu'il estime important et ce qu'il réalise de facto dans son activité quotidienne. Mais ces instruments sont peu nombreux et incomplets.

Trouver les réponses à ces deux réalités permettra de :

- Promouvoir l'amélioration de la qualité de l'Instruction obligatoire.
- Sensibiliser le corps enseignant aux nouveaux enjeux que présente la pratique enseignante dans l'école d'aujourd'hui.
- Offrir un profil de base qui clarifie les compétences à développer et à mobiliser.
- Orienter le corps enseignant vers l'amélioration continue et vers l'adaptation constante dans le cadre du concept d'apprentissage tout au long de la vie.
- Apporter un outil qui permette au corps enseignant et aux institutions éducatives ou aux administrations de cerner la perception des enseignants quant à leur niveau de compétence dans l'actualité, leur degré d'adaptation aux nouveaux besoins éducatifs et sociaux, ainsi que les domaines d'amélioration et de concentration des efforts pour garantir la réalisation des objectifs de l'Instruction obligatoire.
- Disposer d'un outil qui oriente vers la sélection efficace du personnel enseignant tel qu'il est requis dans le système éducatif actuel.
- Offrir l'opportunité d'analyser une vision de la réalité actuelle du corps enseignant quant à son niveau d'accord avec les fonctions et les compétences attribuées, et quant à son niveau d'adaptation et de réponse effective aux besoins et aux exigences du système éducatif actuel.

C'est ainsi que la présente étude envisage les objectifs présentés ci-dessous.

III. OBJECTIFS

Objectif Général

Définir le profil de l'enseignant nécessaire pour exécuter l'activité pédagogique avec efficacité et élaborer une échelle d'évaluation de compétences pédagogiques qui détermine les niveaux de compétences des enseignants et les oriente vers leur amélioration.

Objectifs Spécifiques

1. Identifier les principales avancées que présente l'incorporation de l'approche basée sur les compétences dans l'Instruction obligatoire, ses conséquences didactiques et de programmes, et les variables qui influencent les enseignants lorsqu'ils abordent l'innovation.

2. Analyser les fonctions de l'enseignant pour la mise en œuvre de l'approche éducative basée sur les compétences
3. Analyser de façon critique les modèles orientés au développement professionnel de l'enseignant en vue de l'amélioration de ses compétences.
4. Définir et valider les compétences qui constituent le profil de l'enseignant souhaitable en vue de remplir ses fonctions avec professionnalisme.
5. Élaborer et valider une échelle d'évaluation de compétences pédagogiques qui permette de détecter les points forts et les faiblesses, et les oriente vers l'amélioration.
6. Connaître l'opinion des enseignants concernant la pertinence des fonctions et des compétences attribuées à leur profession à l'issue des dernières exigences de réglementations et sociales.
7. Vérifier s'il y a des différences entre les étapes de l'Enseignement Primaire et Enseignement Secondaire Obligatoire autour de la pertinence des compétences pédagogiques proposées.
8. Analyser dans quelle mesure des variables comme l'expérience, le sexe ou la formation pédagogique préliminaire, marquent des différences dans le niveau d'importance octroyé à chaque compétence pédagogique du profil.
9. Identifier le niveau de compétences au niveau d'exercice du collectif enseignant et analyser s'il existe des différences en fonction de l'étape éducative, de l'expérience, du sexe ou de la formation pédagogique.
10. Analyser le niveau de divergence entre l'importance octroyée aux compétences et celle octroyée à leur réalisation, et si le niveau de divergence est différent en fonction de variables comme l'étape éducative, le sexe, l'expérience, la formation pédagogique.
11. Connaître les domaines de priorité maximale pour l'amélioration des compétences pédagogiques

IV. STRUCTURE DE LA THÈSE

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Dans cette première partie, une analyse de la littérature qui permet de donner un cadre à la recherche effectuée a été faite. De plus, son développement permet d'apporter une réponse aux objectifs proposés suivants, tout en apportant la connaissance précise pour la définition et pour la mise en œuvre de la recherche empirique (Voir Figure 1).

Que faut-il étudier ? OBJECTIFS	CHAPITRES QUI LES ABORDENT
1. Identifier les principales avancées que présente l'incorporation de l'approche basée sur les compétences dans l'Instruction obligatoire, ses conséquences didactiques et des programmes, et les variables qui ont une incidence sur le corps enseignant pour aborder l'innovation.	CHAPITRE 1 : <i>L'approche éducative basée sur les compétences, une innovation qui suppose un défi pour l'Instruction obligatoire</i>
2. Analyser les fonctions de l'enseignant dans la mise en œuvre de l'approche éducative basée sur les compétences 3. Analyser de façon critique les modèles orientés vers le développement professionnel de l'enseignant et vers l'amélioration de ses compétences.	CHAPITRE 2 : <i>Compétences pour l'exercice des fonctions de l'enseignant dans l'Instruction obligatoire et évaluation</i>

Figure 1. Objectifs à atteindre à travers l'examen théorique

Source : Élaboration propre

Chapitre 1: L'approche éducative basée sur les compétences, une innovation qui suppose un défi pour l'Instruction obligatoire

Les établissements scolaires de l'Instruction obligatoire, en général, et leur corps enseignant en particulier doivent faire face au défi d'améliorer la qualité de l'éducation, pour contribuer à la formation de citoyens engagés et compétents pour la vie. L'innovation éducative se présente comme l'outil le plus efficace pour atteindre cela, notamment, lorsqu'il existe une conjonction des efforts réalisés depuis la recherche et dans la pratique.

Ce chapitre étudie l'innovation que suppose l'approche éducative basée sur les compétences, en vue de l'amélioration de l'éducation, et qui suppose un défi pour l'action de l'enseignant. Il analyse également son origine et son évolution, son impact sur la formation des étudiants et sur la société, ainsi que les différents modèles d'intégration des compétences. L'importance significative de l'enseignant dans ce processus de transformation et d'innovation éducative implique l'analyse des variables qui facilitent ou entravent son action novatrice.

Enfin, le constat de l'importance d'avoir des professionnels de l'éducation efficaces et compétents, capables de renouveler leurs pratiques afin de développer chez les étudiants des compétences pour la vie, oblige à repenser la figure-même de l'enseignant. L'adapter à la nouvelle réalité éducative dans laquelle il doit évoluer se présente donc comme un objectif prioritaire.

Chapitre 2: Compétences pour l'exercice des fonctions de l'enseignant dans l'Instruction obligatoire et son évaluation.

Le deuxième chapitre étudie et analyse la figure de l'enseignant, comme pièce maîtresse de la réussite et de la qualité scolaire. Il étudie ce qu'on entend par profession d'enseignant et il analyse ses fonctions dans un contexte éducatif changeant qui est marqué par une idée claire: préparer les étudiants pour la vie. Il aborde également les intenses efforts réalisés pour améliorer la qualité du corps enseignant à travers un processus de professionnalisation des enseignants, efforts orientés vers la réalisation de leur professionnalisme.

Derrière l'approche éducative basée sur les compétences, se trouve le besoin de configurer le profil de l'enseignant de l'Enseignement Primaire sur la base des fonctions qu'il doit exercer. C'est pourquoi ce deuxième chapitre recueille les compétences que différents auteurs et diverses régulations ont déterminées comme indispensables pour l'exercice de l'enseignement, compétences qui supposent un but, un horizon et une feuille de route pour l'amélioration et pour le perfectionnement de l'enseignant. Malgré la diversité et la richesse des apports, l'on observe un certain désajustement avec les exigences en vigueur. Ce fait encourage l'intérêt et l'effort pour mener à bien une étude qui détermine les principales compétences requises chez les enseignants de l'Enseignement Primaire pour exercer leurs fonctions avec efficacité. Cela fera l'objet du chapitre trois.

Enfin, on étudie dans ce chapitre l'impact de la réflexion du corps enseignant et des processus d'autoévaluation sur l'amélioration et sur le développement des compétences professionnelles des enseignants. Leur contribution à l'amélioration de la qualité d'enseignement inspire l'analyse des propositions et des modèles existants, qui serviront de base pour la conception d'une échelle qui permette d'évaluer et de déterminer le niveau d'acceptation, de la part du collectif enseignant de l'Instruction obligatoire, des compétences attribuées à la profession, ainsi que les niveaux de mobilisation; qui facilite l'analyse de divergence; et qui, de plus, puisse servir à la réflexion et à l'autoévaluation des enseignants, comme un outil qui oriente leurs pas vers le processus d'actualisation et d'apprentissage tout au long de la vie.

DEUXIÈME PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE

La présente recherche a été menée à travers trois études différenciées.

- Étude 1. L'élaboration et la validation du profil de l'enseignant de l'Instruction obligatoire.
- Étude 2. La conception et la validation d'une échelle qui permette d'évaluer les compétences pédagogiques des enseignants dans cette étape éducative.

- Étude 3. L'identification du niveau de compétences pédagogiques perçu par les enseignants de l'Instruction obligatoire qui exercent leur profession en Biscaye.

En effet, l'on a tout d'abord réalisé une étude théorique et pratique du profil de l'enseignant de l'Instruction obligatoire sur la base de fonctions qui a entraîné la proposition d'une série de compétences essentielles pour le travail professionnel, validées à travers un avis d'experts. L'on a ensuite conçu et validé une échelle qui permet d'évaluer l'importance et l'application de ces compétences entre le corps enseignant de l'Instruction obligatoire à travers un avis d'experts et une application pilote. Enfin, l'on a appliqué cette échelle pour identifier l'importance que concèdent les enseignants de l'Enseignement Primaire et Enseignement Secondaire Obligatoire de Biscaye aux compétences du profil et le degré auquel, à leur avis, ils les développent.

Dans la Figure 2, l'on expose les objectifs des études réalisées pour atteindre ce but ainsi que les techniques et les analyses employées.

Que faut-il étudier ? OBJECTIFS	ÉTUDES	Comment faire ? TECHNIQUES ET ANALYSE
4. Définir et valider les compétences qui constituent le profil de l'enseignant souhaitable pour remplir ses fonctions avec professionnalisme.	ÉTUDE 1 : <i>Elaboration et validation du profil de l'enseignant de l'Instruction obligatoire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avis d'experts (analyse de validité)
5. Élaborer et valider une échelle d'évaluation de compétences pédagogiques qui permette de détecter les points forts et les points faibles, et les oriente vers l'amélioration.	ÉTUDE 2 : <i>Conception et validation de l'Échelle d'évaluation des compétences pédagogiques du corps enseignant de l'Instruction obligatoire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avis d'experts (analyse de validité) • Essai pilote (Analyses descriptives, analyses de fiabilité)
<p>6. Connaître l'opinion des enseignants au sujet de la pertinence des fonctions et des compétences attribuées à leur profession suite aux dernières exigences, réglementaires et sociales.</p> <p>7. Vérifier s'il y a des différences entre les étapes de l'Enseignement Primaire et de l'Enseignement Secondaire Obligatoire au sujet de la pertinence des compétences pédagogiques proposées.</p> <p>8. Analyser dans quelle mesure des variables telles que l'expérience, le sexe ou la formation pédagogique préliminaire marquent des différences au niveau de l'importance concédée à chaque compétence pédagogique du profil.</p> <p>9. Identifier le niveau de compétences au niveau de l'exercice du collectif enseignant et analyser s'il existe des différences en fonction de l'étape éducative, de l'expérience, du sexe ou de la formation pédagogique.</p> <p>10. Analyser le niveau de divergence entre l'importance octroyée aux compétences et à leur réalisation, et si le niveau de divergence est différent en fonction de variables comme l'étape éducative, le sexe, l'expérience, la formation pédagogique.</p> <p>11. Connaître les domaines de priorité maximale pour l'amélioration des compétences pédagogiques</p>	ÉTUDE 3 : <i>Identification du niveau de compétences pédagogiques au sein du corps enseignant de l'Instruction obligatoire de Biscaye</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse descriptives • Comparaison de medias à travers le test t de Student et de la Technique ANOVA (Analyse de la variance) • AIR – Analyse d'Importance et de Réalisation (Martilla, et James, 1977)

Figure 2. Phases de la recherche empirique

Source : Élaboration propre

On trouvera ci-dessous un bref résumé des chapitres détaillés par ces trois études.

Chapitre 3: Étude 1. Élaboration et validation du profil de l'enseignant de l'Instruction obligatoire

Ce chapitre a pour but principal de présenter l'étude menée pour la conception et la validation du profil de l'enseignant de l'Instruction obligatoire. Les bases méthodologiques qui ont soutenu l'étude ainsi que la procédure de conception et de validation du profil y sont passées en revue.

Chapitre 4: Étude 2. Conception et validation de l'Échelle d'évaluation des compétences pédagogiques du corps enseignant de l'Instruction obligatoire

Le quatrième chapitre rend compte de l'étude menée pour la conception d'une échelle qui permet de mesurer le niveau d'importance attribué par les enseignants aux compétences considérées essentielles pour leur profession, ainsi que leur perception de leur niveau d'application, et qui permet l'analyse de la divergence entre ce que l'enseignant estime important et ce qu'il réalise dans la pratique. Il explique en outre le processus suivi pour valider et pour garantir la fiabilité de l'échelle. Après une conception préliminaire et son application pilote, l'échelle définitive est présentée.

Chapitre 5: Étude 3. Identification du niveau de compétences pédagogiques des enseignants de l'Instruction obligatoire de Biscaye

Cette dernière étude présente l'application de l'Échelle *d'évaluation des compétences des enseignants de l'Instruction obligatoire* sur un échantillon de professeurs qui travaillent dans des établissements de l'Enseignement Primaire et Secondaire Obligatoire, publics et sous contrat d'association avec l'État de Biscaye. Elle donne le détail des bases méthodologiques et de la procédure et elle présente les résultats obtenus à partir des analyses descriptives réalisées, de la comparaison des moyennes ainsi que de l'analyse de la divergence avec l'emploi de la Technique AIR.

Chapitre 6 : Conclusions et discussion

Enfin, on trouvera les conclusions auxquelles cette thèse est parvenue, la discussion des résultats, les principales limitations trouvées dans l'étude et les suggestions pour poursuivre la ligne de recherche amorcée.

INTRODUCCIÓN

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.

(Nelson Mandela)

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El sistema educativo afronta en los últimos años importantes cambios en la manera de concebir la educación y en las finalidades que debe perseguir. Consciente de la necesidad de educar en la vida y para la vida, la educación obligatoria promueve desde la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el desarrollo de ocho competencias básicas, con la intención de ofrecer al alumnado una formación integral que le permita al finalizar la etapa escolar ejercer una ciudadanía activa, integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora. Este hecho deriva en cambios sustanciales tanto en la planificación como en la implementación de los aprendizajes y pone el acento en la necesidad de contar con escuelas y docentes sensibles a la realidad y capaces de adaptarse a ella.

Y es que los cambios sociales que se han producido en los últimos años desafiando a la escuela y al profesorado no son pocos. Por un lado, la sociedad del conocimiento que produce información y nueva tecnología con gran facilidad y rapidez, imposibilita la acumulación de todo el conocimiento generado, dejando en desuso, por su ineficacia, metodologías de aprendizaje de épocas anteriores basadas en la memorización. Como expresan Vila y Casares (2009), no se puede mantener la tradición de transmitir la información de generación en generación, dado que a día de hoy ésta cambia incluso dentro de cada una. La educación ha de velar por formar ciudadanos capaces de actualizarse de manera permanente. Por otro lado, la proliferación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan y mejoran la calidad de vida de las personas, pero también les obliga a entrenarse en su manejo y a optimizar su potencial. En este sentido, la escuela se enfrenta a la alfabetización digital del alumnado, lo cual no significa enseñar un manejo técnico de las herramientas disponibles, sino educar en el uso autónomo, responsable y adaptado a sus necesidades; así como sensibilizar y dotarles de recursos para enfrentarse a los riesgos que entrañan.

En otro orden, los procesos de globalización aumentan la movilidad de los ciudadanos e invitan a la interacción y el intercambio entre culturas. Sin embargo, la ciudadanía parece estar dando muestras de no estar del todo preparada para ello, surgiendo en su intento, situaciones de intolerancia, marginación o problemas de convivencia. Además, el avance social de las últimas décadas no parece sostenible. El aumento de las desigualdades y la pobreza, el agotamiento de los recursos naturales, están siendo señales claras y contundentes de la necesidad de virar el rumbo hacia la sostenibilidad, modificando nuestras maneras de hacer, construir y vivir. A estos desafíos se añade la situación de la escuela, con poco respaldo y apoyo tanto social como familiar. La tribu educadora a la que Marina (2004) hace referencia, parece divorciada y no dispuesta a asumir las responsabilidades educativas que tiene contraídas.

Aunque todos estos aspectos desafían al poder de la escuela, suponen también una oportunidad para el cambio y la mejora educativa. Como plantea Navaridas (2013), tan sólo hace falta ponerse en marcha y comenzar a caminar, para que la utopía se convierta en realidad. Los retos son asumibles, pero hay que abordarlos. Es preciso educar para el uso inteligente de las TIC, para la mejora de la comunicación entre los individuos, para el aprendizaje a lo largo de la vida, para el desarrollo de una ciudadanía comprometida, para el respeto del patrimonio natural y cultural y para la cooperación. Educar en definitiva para la vida, como ya proponían Dewey o Decroly, probablemente sea la mejor oportunidad educativa para el alumnado de educación obligatoria, así como un paso de gigante hacia una sociedad más justa y comprometida.

En definitiva,

Los cambios sociales obligan a la escuela a reformular sus relaciones con la sociedad si quiere seguir cumpliendo en esencia algunas de las funciones que promovieron su existencia. Si no es así, todas las potencialidades de la educación escolar quedarán en agua de borrajas y la sensación social de pérdida de tiempo de las criaturas irá en aumento (Zabala y Arnau, 2007, p. 71)

El enfoque basado en competencias permite incidir en el desarrollo de personas cualificadas para afrontar con responsabilidad y autonomía su propia vida, y hacer de estos desafíos sociales una oportunidad. Sin embargo, para lograrlo requiere nuevas formas de organizar y gestionar los aprendizajes, aunque no es conveniente precipitarse aplicando de manera rápida e indebida estrategias que no hayan demostrado garantía de éxito, pues la precipitación no es, en ningún caso, buena consejera y menos, en la implantación de un nuevo enfoque educativo. Por otro lado, se enfrenta a la incertidumbre que genera entre los profesionales de la educación encargados de aplicarlo. Y es que la escuela no puede abordar sola tal desafío. Necesita de la ayuda y la colaboración de la investigación así como de las Administraciones Educativas para poder encontrar los senderos que le lleven a ofrecer la calidad educativa que se espera de ella.

La figura del docente, en todo este proceso de mejora y de orientación a la calidad de la educación, es esencial. Numerosos estudios convergen en la idea de que la mejora de los aprendizajes del alumnado, de su formación, del servicio educativo de los centros escolares, pasa por contar con profesionales de la educación formados, actualizados y competentes. Por ejemplo, Marzano, Frontier y Livingston (2011), afirman que cuantas más habilidades y competencias docentes mayores éxitos logran los estudiantes. Los desafíos analizados y las exigencias educativas derivadas de la normativa europea y estatal, dejan al descubierto la necesidad imperiosa de adaptar el perfil docente a la nueva realidad educativa. Y es que como expresa Vaillant, los cambios “sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave” (2006, p. 121).

Definir el perfil del docente de Educación Obligatoria no resulta tarea fácil, y menos determinar las competencias esenciales para el desempeño eficaz y riguroso de su profesión, dado que las valoraciones y opiniones subjetivas tienden a atropellar constantemente los discursos de quienes reflexionan en torno a este tema. Es necesario esforzarse por emplear datos reales y fiables en la tarea. Por ello, la revisión de la literatura, de lo que expertos en el tema han investigado, así como de los perfiles diseñados para la formación de los profesionales docentes serán apoyos indispensables en ello. La construcción del perfil docente debe ser, además, un proceso abierto y que atienda a las percepciones y aportaciones del propio profesorado. Como primeros implicados, su visión también cuenta y la construcción compartida del perfil favorece su aceptación y aplicación.

Por otra parte, parece pertinente diseñar y consolidar instrumentos y procesos que promuevan la reflexión sobre la acción y la autoevaluación del profesorado, pues apoyan, guían y orientan a éste en su proceso de adaptación a sus nuevas funciones y hacia la mejora de su actuación, favoreciendo su desarrollo y ajuste profesional.

II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Aunque parece existir cierto consenso en torno a la relevancia de los docentes en la mejora de la calidad educativa (Darling-Hammond, 2008; Fullan, 2002a; Gather, 2004; Poncet y González Fernández, 2010), así como en que es la llave para la implementación del enfoque educativo basado en competencias (Bolívar, 2008a; Coll, 2007; Garagorri, 2007a; Marcelo y Vaillant, 2011), se echa en falta una mayor concreción del perfil necesario para poder abordarlo.

Por otra parte, la transformación del enfoque educativo, reclama abrir las puertas del aula, integrar nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, flexibilizar y diversificar las oportunidades educativas, y exhorta a la redefinición de las cualidades y competencias que el docente necesita para asumir este nuevo paradigma de enseñanza. Asimismo, se asume la conveniencia de diseñar procesos orientados a la evaluación de las

competencias docentes, no como un modo de control o fiscalización de su trabajo, sino como una guía hacia la mejora y la excelencia en el ejercicio profesional, como un horizonte hacia el que es preciso avanzar (Pavié, 2012; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008). La desorientación generalizada del profesorado sobre cuáles son las herramientas que necesita para desempeñar su labor, exige a la investigación y a los servicios de apoyo al profesorado ofrecidos desde la Administración, dar pasos que les ayuden y apoyen en su tarea.

Analizado el estado de la cuestión, surgen por tanto, preguntas de relevancia como las siguientes:

- ¿Está preparado el profesorado de educación obligatoria para afrontar los retos educativos actuales? ¿Qué cualidades debe tener hoy en día para desempeñar eficazmente su labor en los centros escolares?
- ¿Se ha diseñado un perfil docente claro, acorde a la realidad actual? ¿Ha sido contrastado con la opinión y la percepción de los principales implicados? ¿Cómo percibe el profesorado de educación obligatoria las funciones que se le atribuyen?
- ¿Existen herramientas que permitan conocer los niveles de competencias docentes del profesorado que trabaja actualmente en la educación obligatoria?
- ¿Dispone el profesorado de educación obligatoria de las competencias docentes necesarias? ¿Está cumpliendo con todas las funciones que se le atribuyen en su práctica diaria? ¿Cómo lo percibe el propio colectivo docente?
- ¿Se ha contrastado la distancia entre lo que valora este colectivo como importante en su profesión y lo que verdaderamente están llevando a cabo?

Si bien, estas preguntas pueden ser extrapolables a otras etapas educativas, la presente tesis se centra en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, por mi experiencia profesional como maestra, en el asesoramiento a centros educativos y formación permanente de profesorado en activo de estas etapas desde el Instituto de Ciencias de la Educación y la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, y como profesora en la formación inicial del Grado en Educación Primaria y del Máster Universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en esta misma universidad.

El profesorado de educación obligatoria se muestra sensible y desorientado ante los últimos cambios, así como con necesidad de disponer de herramientas que les permitan una adaptación eficaz a la nueva realidad educativa. Con el diseño de un perfil docente así como con la elaboración de una escala de evaluación de competencias docentes, que pueda ser aplicada autónomamente, y que oriente a la mejora, se pretende dar respuesta

a las necesidades evidenciadas por este colectivo y realizar al mismo tiempo una aportación valiosa a la profesión docente.

En definitiva, el análisis de la realidad evidencia las siguientes necesidades, a las que tratará de dar respuesta este estudio:

- Se requiere aclarar las funciones que ha de cumplir el docente en la escuela de hoy y definir las competencias necesarias para poder abordarlas con responsabilidad, profesionalidad y eficacia. Su clarificación permitirá ajustar los planteamientos de la formación inicial del profesorado a las necesidades reales de la profesión así como orientar las acciones de formación y perfeccionamiento del profesorado en activo. También contribuirá al establecimiento de criterios e indicadores que posibiliten una selección de profesorado más eficaz en los procesos públicos como en los privados.
- Se detecta un déficit importante en la evaluación de la práctica docente. Por un lado, el hábito de evaluación no está integrado entre las prácticas habituales de este colectivo a pesar de su impacto sobre la mejora de la calidad docente. Bien es cierto que son escasos o incompletos los instrumentos que permiten al mismo tiempo: evaluar la multidimensionalidad de la práctica docente, ser aplicados directamente por el propio profesorado a modo de autoevaluación, detectar su nivel competencial para la profesión, así como el nivel de discrepancia entre lo que valora importante y lo que realiza en su quehacer cotidiano.

Dar respuesta a estas dos realidades permitiría:

- Impulsar la mejora de la calidad de la educación obligatoria.
- Sensibilizar al profesorado sobre los nuevos retos que entraña la práctica docente en la escuela de hoy día.
- Ofrecer un perfil básico que clarifique las competencias que deben desarrollar y movilizar.
- Orientar al profesorado hacia la mejora continua y hacia la adaptación constante y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aportar una herramienta que permita tanto al profesorado, así como a instituciones educativas o administraciones, conocer la percepción que tienen los docentes sobre su nivel de competencia en la actualidad, su grado de adaptación a las nuevas necesidades educativas y sociales, así como las áreas de mejora y de concentración de esfuerzos para garantizar el logro de los objetivos de la educación obligatoria.

- Disponer de una herramienta que oriente hacia la selección eficaz del personal docente requerido en el sistema educativo actual.
- Ofrecer la oportunidad de analizar una visión de la realidad actual docente, tanto de su nivel de conformidad con las funciones y competencias que se atribuyen, así como el nivel de adaptación y respuesta efectiva de este colectivo a las necesidades y exigencias del sistema educativo actual.

Como consecuencia, el presente estudio se plantea los objetivos que se presentan a continuación.

III. OBJETIVOS

Objetivo General

Definir el perfil docente necesario para desempeñar la labor educativa con eficacia y elaborar una escala de evaluación de competencias docentes que determine los niveles competenciales del profesorado y le oriente hacia su mejora.

Objetivos Específicos

1. Identificar los principales avances que presenta la incorporación del enfoque basado en competencias en la educación obligatoria, sus consecuencias didácticas y curriculares, y las variables que inciden en el profesorado al abordar la innovación.
2. Analizar las funciones del docente para la implementación del enfoque educativo basado en competencias
3. Analizar críticamente los modelos orientados al desarrollo profesional docente y hacia la mejora de sus competencias.
4. Definir y validar las competencias que constituyen el perfil docente deseable para cumplir con profesionalidad sus funciones.
5. Elaborar y validar una escala de evaluación de competencias docentes, que permita detectar sus puntos fuertes y débiles, y les oriente hacia la mejora.
6. Conocer la opinión de los docentes sobre la pertinencia de las funciones y competencias atribuidas a su profesión como consecuencia de las últimas exigencias normativas y sociales.
7. Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de Educación Primaria y ESO en torno a la opinión sobre las competencias docentes propuestas.

8. Analizar si la experiencia, el género o la formación pedagógica previa marcan diferencias en el nivel de importancia concedida a cada competencia docente del perfil
9. Identificar el nivel de competencias a nivel de desempeño del colectivo docente y analizar si existen diferencias en función de la etapa educativa, la experiencia, el género o la formación pedagógica.
10. Analizar el nivel de discrepancia entre la importancia otorgada a las competencias y su realización, y si el nivel de discrepancia es diferente en función de variables como etapa educativa, género, experiencia, formación pedagógica.
11. Conocer las áreas de máxima prioridad para la mejora de las competencias docentes.

IV. ESTRUCTURA DE LA TESIS

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

En esta primera parte, se hace una revisión de la literatura que permite dar marco a la investigación realizada. Además, su desarrollo posibilita dar respuesta a los siguientes objetivos propuestos, aportando conocimiento preciso para la definición e implementación de la investigación empírica (Ver Figura 1).

¿Qué estudiar? OBJETIVOS	CAPÍTULOS QUE LOS ABORDAN
1. Identificar los principales avances que presenta la incorporación del enfoque basado en competencias en la educación obligatoria, sus consecuencias didácticas y curriculares, y las variables que inciden en el profesorado al abordar la innovación.	CAPÍTULO 1: <i>El enfoque educativo basado en competencias, una innovación que desafía a la educación obligatoria</i>
2. Analizar las funciones del docente para la implementación del enfoque educativo basado en competencias	CAPITULO 2: <i>Competencias para el desempeño de las funciones docentes en la educación obligatoria y su evaluación</i>
3. Analizar críticamente los modelos orientados al desarrollo profesional docente y hacia la mejora de sus competencias.	

Figura 1. Objetivos a alcanzar a través de la revisión teórica

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 1: El enfoque educativo basado en competencias, una innovación que desafía a la educación obligatoria

Los centros escolares de educación obligatoria, en general, y su profesorado en particular se enfrentan ante el desafío de mejorar la calidad de la educación, para contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos y competentes para la vida. La innovación educativa se presenta como la herramienta más eficaz para su logro, especialmente, cuando se aúnan los esfuerzos realizados desde la investigación y la práctica.

A lo largo de este capítulo se estudia la innovación que supone el enfoque educativo basado en competencias, orientado a la mejora de la educación, y que desafía a la acción docente. En torno a él, se analiza su origen y evolución, su impacto en la formación del alumnado y sobre la sociedad, así como los diferentes modelos de integración de competencias. La significativa relevancia del docente en este proceso de transformación e innovación educativa deriva en la revisión de las variables que facilitan u obstaculizan su acción innovadora.

Finalmente, la constatación de la importancia que adquiere contar con profesionales de la educación, eficaces y competentes, capaces de renovar sus prácticas para el desarrollo en el alumnado de competencias para la vida, hace repensar su figura. Adaptarla a la nueva realidad educativa en la que debe desenvolverse se convierte, por tanto, en objetivo prioritario.

Capítulo 2: Competencias para el desempeño de las funciones docentes en la educación obligatoria y su evaluación.

El segundo capítulo estudia y analiza la figura del docente, como pieza clave del éxito y de la calidad en educación. Se estudia qué se entiende por profesión docente y se analizan sus funciones en un contexto educativo cambiante marcado por una idea clara: preparar al alumnado para vida. Se abordan también los intensos esfuerzos realizados por mejorar la calidad del profesorado a través de procesos de profesionalización docente, orientados al logro de su profesionalidad.

Bajo el enfoque educativo basado en competencias subyace la necesidad de configurar el perfil del docente de educación básica en base a las funciones que debe desempeñar. Por ello, en este segundo capítulo se recogen las competencias que diversos autores y regulaciones han determinado imprescindibles para el ejercicio docente; que suponen una meta, un horizonte y una hoja de ruta para la mejora y el perfeccionamiento docente. A pesar de la diversidad y la riqueza de las aportaciones, se observa cierto desajuste con los requerimientos vigentes. Este hecho, alienta el interés y el esfuerzo por llevar a cabo un estudio que determine las principales competencias requeridas en el profesorado de educación básica para llevar a cabo con eficacia sus funciones, y que se recoge en el capítulo tercero.

Finalmente, se estudia el impacto de la reflexión del profesorado y de los procesos de autoevaluación sobre la mejora y el desarrollo de las competencias profesionales de los

docentes. Su contribución a la mejora de la calidad docente, inspira la revisión de los modelos y propuestas existentes, que sirvan de base para el diseño de una escala que permita evaluar y determinar el nivel de asunción, por parte del colectivo docente de educación obligatoria, de las competencias atribuidas a la profesión; así como los niveles de movilización; que facilite el análisis de su discrepancia; y además, sirva para la reflexión y la autoevaluación del profesorado, como una herramienta que oriente sus pasos en el proceso de actualización y aprendizaje a lo largo de la vida.

SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA

La presente investigación se ha llevado a cabo a través de tres estudios diferenciados.

- Estudio 1. La elaboración y validación del perfil del docente de educación obligatoria.
- Estudio 2. El diseño y validación de una escala que permita evaluar las competencias docentes del profesorado de esta etapa educativa
- Estudio 3. La identificación del nivel de competencias docentes percibido por el profesorado de educación obligatoria que desempeña su labor en Bizkaia.

En efecto, en primer lugar, se ha realizado un estudio teórico y práctico del perfil del docente de educación obligatoria en base a funciones, dando como resultado la propuesta de una serie de competencias esenciales para la labor profesional, validadas a través de juicio de expertos. Seguidamente, se ha diseñado y validado una escala que permite evaluar la importancia y la aplicación de dichas competencias entre el profesorado de educación obligatoria a través de un juicio de expertos y de una aplicación piloto. Finalmente, se ha aplicado dicha escala para identificar la importancia que concede el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Bizkaia a las competencias del perfil y el grado en que, en su opinión, las desarrollan.

En la Figura 2, se exponen los objetivos de los estudios realizados para su consecución así como las técnicas y análisis empleados.

¿Qué estudiar? OBJETIVOS	ESTUDIOS	¿Cómo hacerlo? TÉCNICAS Y ANÁLISIS
4. Definir y validar las competencias que constituyen el perfil docente deseable para cumplir con profesionalidad sus funciones.	ESTUDIO 1: <i>Elaboración y validación del perfil del docente de educación obligatoria</i>	<ul style="list-style-type: none"> Juicio de expertos (análisis de validez)
5. Elaborar y validar una escala de evaluación de competencias docentes, que permita detectar sus puntos fuertes y débiles, y les oriente hacia la mejora.	ESTUDIO 2: <i>Diseño y validación de la Escala de evaluación de las competencias docentes del profesorado de educación obligatoria</i>	<ul style="list-style-type: none"> Juicio de expertos (análisis de validez) Prueba piloto (Análisis descriptivos, análisis de fiabilidad)
<p>6. Conocer la opinión de los docentes sobre la pertinencia de las funciones y competencias atribuidas a su profesión como consecuencia de las últimas exigencias normativas y sociales.</p> <p>7. Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de Educación Primaria y ESO en torno a la opinión sobre las competencias docentes propuestas.</p> <p>8. Analizar si la experiencia, el género o la formación pedagógica previa marcan diferencias en el nivel de importancia concedida a cada competencia docente del perfil</p> <p>9. Identificar el nivel de competencias a nivel de desempeño del colectivo docente y analizar si existen diferencias en función de la etapa educativa, la experiencia, el género o la formación pedagógica.</p> <p>10. Analizar el nivel de discrepancia entre la importancia otorgada a las competencias y su realización, y si el nivel de discrepancia es diferente en función de variables como etapa educativa, género, experiencia, formación pedagógica.</p> <p>11. Conocer las áreas de máxima prioridad para la mejora de las competencias docentes</p>	ESTUDIO 3: <i>Identificación del nivel de competencias docentes en el profesorado de educación obligatoria de Bizkaia</i>	<ul style="list-style-type: none"> Análisis descriptivos Comparación de medias a través de la t de Student y de la ANOVA Técnica AIR – Análisis de Importancia y Realización (Martilla, y James, 1977)

Figura 2. Fases de la investigación empírica

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta un breve resumen de los capítulos que detallan estos tres estudios.

Capítulo 3: Estudio 1. Elaboración y validación del perfil del docente de educación obligatoria

Este capítulo tiene como objetivo principal presentar el estudio llevado a cabo para el diseño y la validación del perfil docente de educación obligatoria. Se detallan las bases metodológicas que han sustentado el estudio así como el procedimiento para el diseño y validación del perfil.

Capítulo 4: Estudio 2. Diseño y validación de la Escala de evaluación de las competencias docentes del profesorado de educación obligatoria

El cuarto capítulo muestra el estudio llevado a cabo para el diseño de una escala que permite medir el nivel de importancia que atribuye el colectivo docente a las competencias consideradas esenciales para su profesión, así como su percepción sobre su nivel de aplicación, y que posibilita el análisis de la discrepancia entre lo que el profesorado valora importante y lo que realiza en la práctica. Además, en él se explica el proceso seguido para validar así como para garantizar la fiabilidad de la escala. Tras un diseño preliminar y su aplicación piloto, se presenta la escala definitiva.

Capítulo 5: Estudio 3. Identificación del nivel de competencias docentes del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia

Este último estudio presenta la aplicación de la *Escala de evaluación de competencias del profesorado de educación obligatoria* sobre una muestra de profesores que trabajan en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, públicos y concertados de Bizkaia. Se detallan las bases metodológicas y el procedimiento y se presentan los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos realizados, de la comparación de medias así como del análisis de la discrepancia empleando la Técnica AIR.

Capítulo 6: Conclusiones y discusión

Por último, se redactan las conclusiones a las que se ha llegado por medio de este trabajo de tesis, la discusión de los resultados, las principales limitaciones encontradas en el estudio y se plantean sugerencias para continuar con la línea de investigación iniciada.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1:

El enfoque educativo basado en competencias, una innovación que desafía a la educación obligatoria

Enseñarás a volar, pero no volarán tu vuelo,
enseñarás a soñar, pero no soñarán tu sueño,
enseñarás a vivir, pero no vivirán tu vida.

Sin embargo, a cada paso que den,
perdurará siempre la huella del camino enseñado.

(Madre Teresa de Calcuta)

El afán de mejora y superación lleva a los individuos a una constante investigación y búsqueda de nuevas propuestas y soluciones a los problemas cotidianos, que van transformando la realidad social. La escuela, no puede ser ajena a esta evolución y debe mostrarse actualizada y atenta a los desafíos que la sociedad le depara. Con esta intención se plantea el enfoque educativo basado en competencias. A continuación se presentan algunas de las razones que lo impulsan.

Inmersos en la sociedad del conocimiento, donde la información queda rápidamente obsoleta y se multiplica de manera imparable (Garza, 2004), se hace preciso desarrollar estrategias y competencias que permitan a los ciudadanos no “intoxicarse” con el exceso de información y ser capaz de buscar y procesar aquella que resulte pertinente en cada momento para convertirla en conocimiento útil y aplicable a la resolución de las situaciones que se les presenten. Es decir, los diseños por competencias pretenden “que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes” (Cano, 2008, p. 2). Por otra parte, la complejidad creciente del conocimiento dificulta su fragmentación en áreas de conocimiento, y exige precisamente todo lo contrario, su integración.

Además, la formación integral que necesitan los ciudadanos para abordar los desafíos constantes a los que les enfrenta la sociedad, requiere el desarrollo de competencias que

movilicen habilidades, conocimientos y actitudes muy diversas y relacionadas con las diferentes inteligencias definidas por Gardner en los años noventa. La preparación profesional, que anteriormente servía para toda la vida laboral, deja paso a la adaptación y aprendizaje a lo largo de la vida, así como a un mercado laboral exigente y que reclama profesionales competentes (Zabala y Arnau, 2007).

En este contexto la escuela y la educación se convierten en un vehículo imprescindible hacia la mejora de los aprendizajes, para dar respuesta a las necesidades que la sociedad y los ciudadanos evidencian. Particularmente, el profesorado es una pieza importante para el cambio, la mejora y el logro de una educación de calidad capaz de afrontar los desafíos que se le presentan.

Debe tenerse en cuenta que impulsar el cambio y proponer acciones que lo implementen sin realizar un análisis profundo y pausado sobre las cualidades y necesidades reales del alumnado, profesorado, familias y ciudadanos de hoy día, y sin hacer un planteamiento firme de cómo ha de ser la sociedad del futuro, entraña el riesgo de caer en el más estrepitoso fracaso, provocar la quemazón de los actores implicados y la evitación de nuevas propuestas y planteamientos educativos. La premura y la falta de reflexión sobre la práctica tampoco parecen ser elementos que inspiren propuestas originales en los propios actores, los profesores, encauzadas a la mejora de los aprendizajes del alumnado. De ahí la necesidad de no imponer el cambio por mandato, y pensarlo como algo que requiere de tiempo, reflexión, y durante el cual surgirán problemas, aunque como todo problema con posibles soluciones. Además, se deberá atender desde la individualidad como desde un trabajo conjunto en colaboración con el entorno, y donde todos se convierten en agentes esenciales para el cambio (Fullan, 2002a).

A lo largo de este capítulo, por tanto, se analizará el enfoque educativo vigente, basado en competencias, los principales cambios que supone en la visión de la educación escolar, así como sus consecuencias curriculares y didácticas. Seguidamente, se estudiarán los factores que inciden en que una innovación como ésta logre el éxito, mejore la calidad educativa y se consolide, evitando *“el cambio para no cambiar”*, centrado en modificar la apariencia de las propuestas para cumplir la legalidad, pero haciendo lo mismo (Torres Santomé, 1994; citado por Poncet y González Fernández, 2010).

Finalmente, se estudiará el papel del profesor como agente de cambio y las variables que inciden en su motivación e implicación en el cambio, así como en su competencia para actuar eficazmente ante un proceso de innovación como el que plantea la integración de las competencias básicas en los currículos escolares.

1.1. EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

El enfoque curricular basado en competencias está siendo asumido por los sistemas educativos de la Unión Europea y por otros países más allá de estas fronteras. “El currículo por competencias se está generalizando en el ámbito de la planificación curricular tanto de las enseñanzas básicas y de las superiores como de la educación permanente para toda la vida” (Garagorri, 2007a, p. 47). En nuestro caso, el surgimiento de la LOE (2006) ha hecho explícito este trabajo en los centros educativos de enseñanza básica y educación secundaria postobligatoria. En el caso de otros países, los ministerios de educación han sido conscientes también de la necesidad de formar no sólo a personas con un amplio abanico de conocimientos, sino de la importancia de que el alumnado sea capaz de emplear los aprendizajes que ha ido realizando a lo largo de su escolaridad en situaciones reales de la vida cotidiana.

Una realidad patente es la tradición de los centros educativos a facilitar el conocimiento al alumno exclusivamente desde el centro escolar. Sin embargo, la realidad nos muestra la necesidad de que los centros educativos se esfuercen por ofrecer al alumnado la oportunidad de realizar aprendizajes básicos que les permitan entender el mundo, desarrollarse a nivel personal, socializarse y avanzar en los aprendizajes de las materias (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 4)

Una de las razones principales en la transformación del objeto de aprendizaje es la constatación de la incapacidad de muchos ciudadanos para utilizar los conocimientos básicos adquiridos a lo largo de la escolaridad bien sea en situaciones cotidianas o de tipo profesional (Zabala y Arnau, 2007). Con frecuencia se afirma que verdaderamente se aprende cuando toca enfrentarse a la vida, o que el aprendizaje de la propia profesión se inicia en la práctica profesional.

A pesar de las evidencias existentes y de una normativa que regula la implantación de este enfoque, existen dudas e incertidumbre entre los docentes, encargados de desarrollar y evaluar competencias en los centros escolares (Monereo y Pozo, 2007). El escepticismo está presente entre el profesorado a la hora de hablar sobre las competencias, pues cuentan con una amplia experiencia en tener que aplicar reformas y propuestas planteadas con la intención de mejorar los aprendizajes y la convivencia en los centros; que quizás no han resultado todo lo eficaces que auguraban ser desde un principio. Al mismo tiempo, el profesorado ha observado que las demandas y responsabilidades exigidas por parte de la sociedad y las familias van aumentando. También ha constatado que las reformas y propuestas de trabajo con la misma rapidez que surgían han ido desapareciendo, para ser sustituidas por nuevas formas de actuación. De ahí, que nos encontremos con cuestionamientos como el siguiente:

Parece lógico preguntarse si los enfoques basados en competencias no constituyen un eslabón más de esta cadena de propuestas y planteamientos educativos que se suceden con relativa rapidez... Sin embargo, más allá de este componente de moda, el concepto de competencia y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera

de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad (Coll, 2007a, p. 34).

Algunas voces críticas con este enfoque aluden a la confusión en su conceptualización, a las dificultades encontradas en su integración tanto en la intervención como en la evaluación educativa, a la dificultad para adecuarse a las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida; así como por el reduccionismo realizado al asemejar las competencias a la realización de tareas simples asociadas a roles o contextos concretos (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008).

El enfoque basado en competencias pretende dar respuesta al problema que supone el excesivo academicismo de la educación formal (Garagorri, 2007a), preparando de manera insuficiente al alumnado para la vida y para su inserción en la sociedad que les toca vivir. Ante la desconfianza sobre este enfoque, puede plantearse que si existen dificultades en el aprendizaje y se mantiene la distancia entre lo que se aprende en la escuela y lo que la sociedad necesita, los profesionales de la educación tienen la responsabilidad de poner en marcha alternativas educativas que ofrezcan entornos de aprendizaje más enriquecedores y útiles para el alumnado.

No obstante, toda reforma y más un cambio de paradigma curricular a priori suscita dudas, vivirlo con incertidumbre y mantenerse a la expectativa. Para superarlos parece conveniente constatar dos claras bondades de la propuesta:

- El alumnado supera la mera adquisición de conocimientos, para ser capaz de aplicarlos y movilizarlos en aquellas situaciones que los requiera, ayudado de habilidades y valores, para lograr actuaciones eficaces y competentes que le permitan alcanzar el éxito.
- La vida real, las familias, las empresas, valoran a las personas por su saber hacer, por su saber comportarse en entornos y contextos diferentes, por saber relacionarse con los demás, por saber dar respuesta a situaciones problemáticas que pueda acontecer..., no por el volumen de conocimiento acumulado. “En el mundo del trabajo (el mundo real, no se olvide), no interesa tanto lo que una persona sabe, sino la competencia o, mejor aún, el caudal de competencias que posee para realizar una determinada función” (González Gallego, 2008, p. 8).

Sin embargo, el hecho de concebir este nuevo enfoque como “la solución” también puede plantear problemas. Así lo afirma Coll (2007), “las aportaciones de los enfoques basados en competencias son muy valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso” (p. 38). Es importante ser conscientes de que la educación basada en competencias promueve no sólo cambios en los contenidos a trabajar en el aula, sino cambios más importantes y más fundamentales como aquellos que se deberán realizar en la práctica educativa y en la concepción, planificación e implementación de los procesos

de enseñanza – aprendizaje (Zabala y Arnau, 2007). Como consecuencia, si existen cambios importantes en estos procesos, deberán verse reflejados también en los sistemas de evaluación. “La clave no está en saber qué son las competencias básicas y cómo determinarán el nuevo currículo oficial, sino cómo serán interpretadas estas propuestas en acciones concretas, tanto por los agentes educativos como por la propia administración educativa” (Lledó, 2007, p. 7).

En definitiva, el planteamiento educativo basado en competencias, no se debe reducir a una mera adaptación en la planificación de los currículos y de las propuestas educativas, sino que debe llegar a calar en las actuaciones del profesorado y en las dinámicas diarias del centro y del aula para lograr un objetivo básico que viene muy bien definido en la siguiente cita: “Formar para que los estudiantes puedan comunicarse, trabajar y participar como ciudadanos y no como meros habitantes en la sociedad actual” (Ferreya y Orrego, 2008, p. 7).

1.1.1. Antecedentes del enfoque educativo basado en competencias

El enfoque educativo basado en competencias es un eslabón más en el desarrollo del sistema educativo para adaptarse al contexto social actual. El sistema educativo a lo largo de la historia ha ido evolucionando, en la mayoría de los casos, bajo la presión social de adaptarse al contexto. Según De Ketele (2008), podemos diferenciar cuatro momentos importantes hasta llegar al enfoque actual:

- **Primer momento: *Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos.*** Desde las civilizaciones más antiguas hasta la Edad Media, la cultura se entendía como el nivel de conocimiento de las ideas y opiniones de los grandes maestros y su capacidad para poder comentarlas. Esta perspectiva del conocimiento fue la base para organizar el sistema de enseñanza en las escuelas. En ellas, la finalidad principal era que el alumnado identificara los autores de los diferentes textos y sus ideas pudieran llegar a ser interpretadas y comentadas.
- **Segundo momento: *Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos.*** El aumento del conocimiento de las leyes de la naturaleza a través de las observaciones naturales y estructuradas, así como el desarrollo de los modelos matemáticos llevaron a la estructuración de “la ciencia” en múltiples ciencias a lo largo del siglo XX; así como a ser conscientes de la imposibilidad de que una persona fuera capaz de dominar todo el conocimiento de la época. El sistema educativo por tanto, se ve en la necesidad de actualizar los descubrimientos realizados así como de realizar una selección de aquellos rigurosamente necesarios.

- Tercer momento: *Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables*. Las corrientes del “taylorismo” y del “behaviourismo” del mundo industrial; interesadas en introducir la racionalización en la gestión de los procesos de fabricación y en reducir su complejidad, dividiéndolos en secuencias más cortas y observables; influyeron e inspiraron de manera notable al mundo educativo surgiendo así la “pedagogía por objetivos” de Mager y la “pedagogía del dominio” de Bloom. Este planteamiento del conocimiento orienta a los centros escolares a dividir el objeto de aprendizaje en objetivos claros y jerarquizados, y a plantear el avance del alumnado en función del logro o no de tales objetivos. En este sentido, la organización de las enseñanzas debería pasar de ser realizada en base a contenidos, a pasar a organizarse en base a objetivos de diverso orden; que fueron debidamente organizados en taxonomías como la establecida por Bloom.
- Cuarto momento: *Conocer es demostrar su competencia*. La internacionalización y la globalización económica exigen a los países, a los mercados y a las empresas lograr la eficiencia y ser competitivos. En el intento de alcanzar esta meta se constata que las personas tituladas tienen mayor potencial para adaptarse a las demandas y a las necesidades y desarrollar las competencias necesarias para desempeñar su labor profesional. Sin embargo, su titulación no les dota de base de las competencias requeridas en el entorno laboral. De ahí que las empresas en un primer momento, desarrollen sus propios procesos de formación del personal para dotar de competencias esenciales para el trabajo a sus empleados. Los costos que estos procesos de formación suponen a las empresas provoca que éstas comiencen a presionar al sistema educativo sobre la necesidad de formar en competencias en las propias instituciones educativas. Como consecuencia, nos posicionamos en el punto actual del sistema educativo, que trata de reorganizar los procesos de aprendizaje en base a competencias.

De Ketele avanza la necesidad de no estancarse en este planteamiento, pues a la larga, el cambio vertiginoso de nuestra sociedad va a exigir que el sistema educativo no forme únicamente en unas competencias concretas dadas, sino en un “saber estar” que le permita a los ciudadanos adaptar su actuación y su saber hacer al contexto en el que se desenvuelva.

Este último planteamiento comienza a asumirse en educación hacia los años setenta en Estados Unidos, junto al desarrollo de competencias profesionales de los docentes (Pérez Gómez, 2007a). Más tarde, hacia 1990 el enfoque recobra fuerza en el Reino Unido y en otros países anglosajones en el ámbito de la formación profesional, en un intento de ajuste de la formación de los futuros profesionales a las necesidades de la sociedad. Bajo

este primer enfoque, la competencia se reduce al desarrollo de un grupo de tareas simples.

La razón de su adopción en la educación básica se centra en la necesidad de formar ciudadanos capaces de insertarse socialmente y desarrollarse plenamente como personas. Sin embargo, a pesar de su requerimiento actual, este planteamiento tiene antecedentes que conviene contemplar.

En primer lugar, se debe mencionar a Decroly, quien afirma en 1916 que los planes de estudio están sobrecargados de contenidos inabarcables, y aboga por la necesidad de educar para la vida y en la vida (Muset, 2001). Si trasladamos sus ideas a la sociedad actual, viene a significar la necesidad de formar personas que sean capaces de adaptarse a una sociedad cambiante y responda a sus necesidades, desde la interacción y participación constante en ella. Una nota significativa a tener en cuenta es que si Decroly en 1916, afirmaba que los contenidos eran inabarcables, pensemos cómo será la situación actual en la que tal y como afirma Garza (2004), el conocimiento científico se duplica cada cinco años.

Unas décadas más tarde, organizaciones mundiales como la UNESCO, la OCDE y el Club de Roma, elaborarán diversos informes que, recogiendo las demandas y necesidades de la sociedad y de sus individuos, orientarán los planteamientos y finalidades básicas de la educación hacia sendas que han desembocado en lo que hoy se conoce como enfoque basado en competencias. A continuación, se analizan sus aportaciones y su contribución al nuevo enfoque educativo.

1.1.1.1. Aprender a ser – Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema y Ward (1973)

El Informe de la UNESCO, coordinado por Faure (1973) inspira el enfoque educativo vigente. Atendiendo a la distancia entre la educación y la vida, así como a la ineficacia de los aprendizajes escolares para responder a las necesidades y a los problemas que tiene que enfrentar el alumnado una vez finaliza los estudios básicos, apuesta por una educación que desarrolle ámbitos esenciales para la vida, comunes y compartidos por todas las sociedades. Estos ámbitos, entendidos en la actualidad como competencias, deben dar respuesta a las necesidades de la sociedad y deberán estar sujetos a revisión periódica, para poder seguir ajustando la formación del alumnado al momento en que tenga que desenvolverse como ciudadano.

Sus principales aportaciones al enfoque basado en competencias se centran en desarrollar una formación científica y tecnológica, fomentar la creatividad necesaria para el avance y la transformación de sociedades e individuos, capacitar a éstos para desempeñar un papel en ella, despertando el espíritu cívico, el compromiso social y el

interés por los demás. En definitiva, orienta la educación hacia la formación del “hombre completo”, desarrollando no sólo la parte científica y racional del ser humano, sino también su parte sentimental y emocional. Se aboga por una educación integral que supere la adquisición de conocimientos y que le forme en todas las facetas de la vida, llegando a ámbitos intrapersonales, a la espiritualidad y al desarrollo de valores.

1.1.1.2. El Informe Botkin dirigido al Club de Roma (1979)

Botkin (1979), persona dedicada a la investigación de los procesos de aprendizaje en el mundo empresarial, elabora un informe dirigido al Club de Roma, que analiza las aplicaciones del aprendizaje y la educación y sus beneficios sobre la mejora de las condiciones de vida y el bienestar. Sus aportaciones han inspirado las propuestas realizadas con posterioridad por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Parlamento Europeo, nuestro sistema educativo así como a muchos países que han integrado en sus sistemas el enfoque educativo basado en competencias.

En este informe, Botkin pone en duda la validez de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje empleadas hasta entonces para dar respuesta a las necesidades y demandas de los individuos. El tipo de enseñanza y educación son reflejo de sociedades, y aquellos estilos educativos establecidos en una época son esenciales para afrontar los problemas y situaciones de dicha época. Sin embargo, su mantenimiento, lejos de dotar de estrategias para la vida, resta posibilidades ante ella. En consecuencia, plantea la imposibilidad de mantenerse anclado en los “aprendizajes de mantenimiento”, pues el alumnado rara vez encontrará situaciones iguales o parecidas a las que vivió en el aula. Y por tanto, se deberá favorecer el “aprendizaje innovador”, definido como “un procedimiento necesario para preparar a los individuos y sociedades a actuar a tenor de los dictados de las nuevas situaciones, sobre todo de aquellas que han sido, y siguen siendo creadas por el hombre” (Botkin, 1979, p. 34). Este aprendizaje innovador ha de ser anticipador, es decir, adelantando las situaciones con las que el alumnado es probable que se encuentre, deberá fomentar su participación en la sociedad y velar por el logro de la autonomía de los individuos para el aprendizaje.

1.1.1.3. Los Pilares de la Educación - El Informe Delors (1996)

Dos décadas más tarde la UNESCO publica un libro titulado “La Educación Encierra un Tesoro” en el que se presenta un informe elaborado por Delors (1996). Con él, esta organización mundial pretende mostrar la necesidad existente de dar un paso hacia delante en educación, pues a pesar de ser veinte los años transcurridos desde el Informe Faure (1973), la situación educativa parece no haber cambiado en exceso. Las ideas planteadas por Faure han calado de manera insuficiente en los sistemas educativos de los diferentes países. Por medio de este nuevo informe se pretende seguir la estela del

anterior y avanzar en los planteamientos, así como concienciar a los agentes implicados en la educación de la necesidad de dar un cambio para poder mantener y mejorar la sociedad en la que vivimos.

El enfoque educativo basado en competencias asume plenamente los dictados de este informe y fundamenta la pertinencia del desarrollo de competencias para la vida sobre los pilares establecidos en él: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Sólo a través de ellos las personas podrán desarrollarse de manera integral y así poder desenvolverse en la vida. Además, se refuerza la idea relativa a la imposibilidad de sobrevivir en la sociedad aplicando únicamente los aprendizajes realizados durante la escolaridad, y la conveniencia de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Estos pilares suponen una inspiración porque se plantean como aprendizajes transversales a las áreas del saber o a las disciplinas tradicionales. Evidencian que el conocimiento únicamente no prepara al alumnado para la vida, sino que se requiere desarrollar además una serie de habilidades, destrezas, valores y actitudes y porque, al igual que las competencias que hoy en día manejamos, son una base a asentar en la educación básica pero que han de seguir desarrollándose a lo largo de la vida. Si estos pilares no se asientan en la educación obligatoria parece complicado realizarlo a posteriori, pues muchos alumnos y alumnas no tendrán una segunda oportunidad en el sistema educativo formal. Otras aportaciones de relevancia y que inspiran el enfoque basado en competencias son la ruptura con la visión del docente como fuente de conocimiento y del alumno como sujeto pasivo que debe aprender del profesor, la necesidad de desarrollar destrezas que fomenten la autonomía y la colaboración en el aprendizaje, habilidades interpersonales y emocionales que fomenten el entendimiento y el diálogo, y la conveniencia del aprendizaje a lo largo de la vida que ayude a mejorar el propios ser.

1.1.1.4. Los siete saberes necesarios – Morín (1999)

En 1999, la UNESCO encarga a Edgard Morín (1999), filósofo y político francés, la elaboración de un documento donde se plasmen ideas clave para reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible. En él se presentan siete saberes necesarios para la educación del futuro, que no aluden a las materias, sino que están orientados a exponer problemas centrales ignorados y que deberían enseñarse en el siglo XXI. Su lectura en la actualidad parece desgranar los principios que subyacen al desarrollo y uso de competencias en educación.

Sus aportaciones más relevantes se centran en su crítica a la ceguera de los sistemas educativos por transmitir conocimientos y a su falta de esfuerzo por conocer cómo se aprende y por enseñar al alumnado a aprender. Acentúa la unidad de conocimiento en la

vida real y la necesidad de encontrar la conexión existente entre sus diferentes ámbitos, para reconocer la aplicabilidad de los aprendizajes y facilitar su transferencia a contextos diversos, dado que su fragmentación atiende fundamentalmente a intereses de investigación y comprensión de los diferentes elementos que toman parte en el universo, difícilmente abarcables en un proceso riguroso de estudio.

Rescata la importancia del desarrollo pleno del ser humano rechazando la separación que se realiza por materias de sus diferentes ámbitos: físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, y la falta de ética presente en las prácticas orientadas exclusivamente al desarrollo cognitivo.

Impulsa la revisión de los aprendizajes centrados en conocer los hechos históricos y los conflictos entre civilizaciones, para orientarlos hacia el desarrollo de estrategias que capaciten para la resolución de los conflictos, para relacionarse adecuadamente y para evolucionar desde posicionamientos aislacionistas a planteamientos más colaborativos y solidarios. Paralelamente, también considera necesaria la revisión de la tendencia a enseñar las certezas y logros del ser humano en el ámbito científico para hacer conscientes a los alumnos de las incertidumbres previas a éstos, que les ayude a afrontar sus propias incertidumbres, riesgos, o aspectos inesperados.

Aboga por *enseñar la comprensión*, como medio y fin de la comunicación humana. Ausente del ámbito educativo prácticamente toda la vida, se perfila como imprescindible para mejorar las relaciones y para avanzar hacia la paz. Al mismo tiempo, reclama la ética para la mejora de la humanidad, y la conveniencia de ampliar el concepto de ciudadanía desde la pertenencia a una sociedad concreta a la pertenencia a la humanidad.

En el enfoque basado en competencias se incorporan estos saberes a los currículos. Queda pendiente de comprobar si se convierten en el equipaje de viaje del alumnado para su vida, o si se mantienen como grandes ideas pendientes de desarrollar y ofrecer al alumnado.

1.1.1.5. El Informe “Desarrollo y Selección de Competencias” de la OCDE (2004)

Tras la publicación de los informes anteriormente citados, en 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004), en su afán por buscar en la educación el desarrollo y la preparación de las personas para la vida y para promover el desarrollo económico de sus países, impulsa el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Con él pretende cotejar en qué medida los alumnos a punto de finalizar la educación obligatoria se encuentran preparados para participar en la sociedad. Puede decirse, que este programa supone el pistoletazo de salida para la integración de las competencias en la Educación Básica. A la hora de evaluar los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas, y consciente de la necesidad de establecer los mínimos

necesarios, plantea desarrollar un proyecto que permita definir cuáles son las competencias clave para actuar satisfactoriamente en los diferentes ámbitos de la sociedad y de la vida. Este proyecto toma como nombre Descripción y Selección de Competencias clave (DeSeCo). La definición de las competencias clave se realiza por medio de la colaboración de un amplio abanico de académicos, expertos e instituciones. A la hora de definir las, consideran que cada competencia clave deberá “contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar a importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (OCDE, 2004, p. 3)

Clasifican las competencias clave en tres categorías:

- *Categoría 1:* Usar herramientas interactivamente. Integra capacidades relativas al uso de la lengua, el conocimiento y la información así como la tecnología de manera interactiva.
- *Categoría 2:* Interactuar en grupos heterogéneos, englobando capacidades para relacionarse bien con los demás, para cooperar así como para gestionar y resolver conflictos.
- *Categoría 3:* Actuar de forma autónoma. En ello se precisa de capacidad para actuar en situaciones complejas, para elaborar y dirigir los propios planes de vida así como para manifestar y defender derechos, intereses y necesidades personales.

Las competencias establecidas en este proyecto tienen algunas características que tienen influencia en las competencias básicas que se manejan en la actualidad en los centros escolares.

- Las categorías están interrelacionadas, y es esencial el uso de la reflexión en todas ellas, pues se requiere a la hora de aplicar un método en una situación, a la hora de aprender de las experiencias, para poder adaptarse a los cambios y para pensar y actuar de manera crítica.
- Las competencias clave no han sido definidas en función de las cualidades personales y cognitivas que se consideran deseables; sino en función de los prerrequisitos con los que debemos contar para contribuir al buen funcionamiento de la sociedad y a su transformación.
- Las competencias deben permitir alcanzar metas y objetivos individuales y colectivos. Una competencia relativa a interactuar en grupos heterogéneos como puede ser la resolución de conflictos, puede ser beneficiosa para el individuo porque genera bienestar personal, al mismo tiempo, que una persona tenga

desarrollada esta competencia puede beneficiar a los demás, impidiendo de esta manera que un conflicto crezca o se haga permanente.

- “Una competencia puede ser aprendida dentro de un ambiente favorable para el aprendizaje” (OCDE, 2004, p. 7). Un entorno y clima de respeto y afecto potencia una actitud positiva ante el aprendizaje. Asimismo, un ambiente que posibilita la acción del aprendiz permite poner en acción la competencia, y como consecuencia, que se desarrolle.
- Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece. Un claro ejemplo es el de la competencia lingüística. Ésta puede desarrollarse a medida que avanzan los años si utilizamos la lengua con frecuencia para expresar ideas y sentimientos. Sin embargo, también puede seguir el proceso contrario, perdiendo competencia si no se emplea.
- La demanda de un tipo de competencias u otras puede variar de la misma manera que cambian la tecnología, la sociedad y las situaciones económicas. Efectivamente, las sociedades cambian y sus requerimientos también. Si hace unas décadas la competencia digital exigida en muchas profesiones era el dominio de la máquina de escribir, esta demanda ha quedado atrás, siendo en la actualidad necesario el uso del ordenador y de múltiples programas creados para facilitar tareas profesionales muy diversas.
- El desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia, continúa a lo largo de la vida. Este aspecto se deberá tener en cuenta a la hora de evaluar al alumnado.

Hasta el momento se han analizado diferentes informes y documentos que han orientado los principios educativos y las grandes líneas estratégicas de actuación de los países en materia de educación. Sin embargo, es importante remarcar una idea acertadamente recogida por Gimeno Sacristán (2008): debemos ser conscientes que estos informes recogen grandes ideas que quedan en aspectos muy generales y que precisamente por su generalidad, corren el peligro de mantenerse siendo ideas, sin llegar a aterrizar en la práctica educativa. Sin embargo, ésta debe ser revisada al mismo tiempo en positivo. Aunque todos estos informes sean de carácter muy general, van esbozando los caminos que la educación debe construir para su mejora y la del mundo en el que vivimos. Tampoco es desdeñable que los países estén realizando esfuerzos por traducir en leyes educativas dichos caminos. Es importante que esas ideas sean tenidas en cuenta constantemente por las administraciones educativas y por los profesionales de la educación, con el fin de que sean traducidas en apoyos y orientaciones para los “educadores de a pie”, que son quienes hacen de la educación un hecho día a día. Es importante que las ideas aterricen en la práctica, y es importante ayudar a ello entre

todos, puesto que tampoco es posible hacer único responsable al profesorado de la distancia entre la escuela y la sociedad.

1.1.1.6. *Las Competencias Clave en el Marco Europeo*

Teniendo en cuenta los cambios sociales y los movimientos educativos surgidos en los últimos años, Europa se plantea nuevas metas educativas y afronta el reto establecido en 2002 por Viviane Reding, Comisaria Europea de Educación y Cultural: construir antes de 2010 la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo (Esteve, 2006).

Con el fin de afrontar este desafío, Europa toma en consideración la propuesta DeSeCo de la OCDE (2004). Tras analizar los retos que supone la mundialización, su Parlamento, considera necesario dotar a los ciudadanos de competencias que les permitan adaptarse de manera flexible a un mundo cambiante. Y es por ello, que los Estados miembros de la Unión Europea acuerdan que sea el ámbito educativo el encargado de garantizar la adquisición de estas competencias (Comisión Europea, 2004), estableciendo como objetivos determinar las competencias clave, apoyar las iniciativas que promuevan su adquisición antes de finalizar la escolaridad, proporcionar una herramienta de referencia y promover un marco común para la educación y la formación.

Se definen como competencias clave las siguientes:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencia matemática
- Competencia científica.
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
- Conciencia y expresión culturales

1.1.2. **Concepto de competencia**

La variedad de situaciones y contextos en los que se emplea el término competencia ha dado lugar a un amplio espectro de acepciones o significados. Levy-Leboyer (1997) recopila algunos de los más recurrentes: *autoridad* para tomar decisiones, para gobernar...; *capacitación* para realizar algo tras unos estudios previos; cuando algo es de la *incumbencia* de alguien; *suficiencia*, acreditada con méritos propios; y *competición*, en cuanto a rivalidad se refiere. Y es que el origen del concepto de competencia se encuentra más próximo al ámbito profesional, en el terreno de la psicología y la gestión

empresarial, teniendo inicialmente un interés fundamentalmente económico, como se puede apreciar en la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) de los años treinta (Martínez Rodríguez, 2008). Sin embargo, el concepto ha sobrepasado sus barreras iniciales para emplearse también en el ámbito educativo.

1.1.2.1. El concepto de competencia en el entorno profesional

Las competencias en este ámbito han estado siempre unidas a los procesos y acciones concretas que debe desempeñar adecuadamente un trabajador en la tarea encomendada. McClelland (1973), considerado el padre del concepto de competencia, la define como aquello que genera realmente un mayor rendimiento en el trabajo. Aunque no concreta qué es lo que genera verdaderamente dicho aumento. Su discurso trata de mostrar que no son únicamente la inteligencia o los conocimientos que una persona posee los que posibilitan el aumento del rendimiento en el trabajo. Boyatzis (1982) matiza aún más su significado aseverando que se trata de la capacidad que tiene el individuo para utilizar los recursos de los que dispone con el fin de mejorar su funcionamiento o rendimiento en el trabajo.

Con este propósito, Mulder (2007) reconoce que para conocer las competencias a desarrollar en la Formación Profesional y su forma de desarrollo y evaluación se toma como modelo el proceso seguido por autores como Boyatzis (1982), Schroder (1989) o Spencer (1983), quienes se fijaron en las características de directivos concretos con éxito, dando pie a la elaboración de una lista de competencias que servía de marco de referencia tanto para la formación como la evaluación de estos profesionales. Este mismo autor muestra cómo en 1978 Gilbert, establece una relación directa entre competencia y rendimiento, es decir, a mayor competencia, mayor rendimiento.

Basoredo (2008), por su parte, tras el análisis de diferentes conceptos de competencia empleados en el mundo del trabajo concluye que ésta puede tener tres tipos de significado:

- La responsabilidad, la autoridad o la obligación de un trabajador ante una determinada tarea.
- La cualificación para realizar una determinada tarea.
- La eficacia, la eficiencia y la efectividad con la que un trabajador desempeña su labor.

Si bien su propuesta de definición está orientada al ámbito laboral, permite trasladar su significado al ámbito educativo, realizando aportaciones interesantes. Así por ejemplo, las competencias reflejan la importancia de que el alumnado durante su escolarización sienta la obligación y la necesidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje, pues para

lograrlo no sólo basta con una buena enseñanza del profesorado, el empleo de recursos motivantes o la creación de espacios estimulantes. Si el alumnado no siente el aprendizaje como una tarea propia a la que tiene que dedicarse, organizar su tiempo y recursos, parece complicada la adquisición de competencias.

Por otra parte, resulta útil tener presente el concepto de cualificación. Es importante evaluar, especialmente a la hora de programar las competencias y los niveles de dominio a alcanzar por el alumnado, las potencialidades y niveles madurativos de éstos para que las competencias, tal y como afirmaba Vygotski, se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo.

En cuanto a la eficacia, la eficiencia y la efectividad, los niños y niñas desde los primeros años de escolaridad deben aprender a esforzarse, a ser tenaces y a mostrar gusto por la tarea bien hecha. En definitiva, es preciso que el alumnado, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, sienta la responsabilidad de aprender para ser competente, que las competencias que se le exigen se encuentran al nivel de sus posibilidades y que se le exijan buenas ejecuciones en las tareas asignadas.

El origen profesional de las competencias hace pensar en algunos casos en una posible orientación de la educación hacia intereses productivos (Garagorri, 2007a). Las competencias en educación comparten con las competencias profesionales la necesidad de emplear algo más que conocimiento para lograr el éxito en una determinada situación o tarea escolar, de la vida cotidiana o del futuro. Es decir, el alumnado necesita movilizar habilidades y estrategias diversas además de los conocimientos para poder ser competente. Sin embargo, no es posible integrar totalmente el concepto de competencia empleado en ámbitos laborales dado que no se sabe a ciencia cierta cuáles serán las funciones, tareas, profesiones o responsabilidades concretas que tendrá el alumnado. La educación básica tiene un carácter general y muy amplio. De ahí la necesidad de orientar hacia aprendizajes funcionales y básicos que les permitan desenvolverse de manera básica en los contextos diversos a afrontar en un futuro.

Relacionado con la imprecisión del futuro o desempeños a los que se enfrentará el alumnado, Zabala y Arnau (2007) aluden a la tradición de orientar los aprendizajes planificados e implementados en las aulas de los centros de educación obligatoria hacia la preparación para la universidad. Es una realidad que en Educación Infantil, con frecuencia, se prepara al alumnado para que inicien la Educación Primaria con la mayor facilidad posible, de hecho incluyendo procesos de lectoescritura y de cálculos matemáticos. Asimismo, a lo largo de la Educación Primaria se prepara al alumnado, no tanto para realizar aprendizajes que les sirvan para su día a día, sino más bien para posibilitarles la promoción a cursos y ciclos posteriores. En la Educación Secundaria el objetivo principal que se forja es preparar al alumnado para obtener una buena media tanto en el Bachillerato como en las pruebas exigidas (de acceso) y así poder acceder a la

universidad. Esto provoca que la Educación Básica se vea inmersa en un ciclo que se retroalimenta y que no busca más que la preparación del alumnado para la universidad. Los que llegan a ella han adquirido los conocimientos básicos y las estrategias necesarias para poder desenvolverse adecuadamente en ella. Sin embargo, muchos de los alumnos y alumnas que se inician en Educación Infantil y en la Educación Básica no llegan a la universidad. Entonces, a ellos, ¿para qué les sirve su paso por la Educación Básica? ¿Adquieren realmente los aprendizajes básicos para desenvolverse en la vida?

Fruto de estas reflexiones, se plantea la necesidad de desarrollar en los centros educativos unas competencias básicas para la vida, que no estén centradas como puede ocurrir en el ámbito profesional en una tarea concreta, o tal y como ha ocurrido hasta ahora en los centros (preparando al alumnado para actuar eficazmente en la universidad), sino propiciando ejecuciones competentes en muy diversas situaciones y contextos, previamente desconocidos.

Por tanto, dado que aquellas definiciones relativas al ámbito laboral y empresarial no se ajustan del todo a las finalidades de la educación básica, resulta conveniente centrarse en aquellas que puedan facilitar la comprensión del enfoque en la educación obligatoria.

1.1.2.2. El concepto de competencia en el contexto educativo

Aunque existe cierta tendencia en educación a asumir enfoques técnico-profesionales, centrados en la ejecución de tareas según unos estándares preestablecidos; existe otra perspectiva más holística, próxima a la defendida por Le Boterf (2001). Según expresa Cano (2008), ésta huye del planteamiento de la competencia como un conglomerado de conocimientos fragmentados y diversos “saber hacer”; apostando por la construcción de la competencia por parte del alumnado a partir de actividades de aprendizaje que le exijan movilizar diferentes conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, la persona competente será aquella capaz de construir el conocimiento necesario para cada una de las situaciones o contextos personales o profesionales que se le presenten.

Las finalidades que se pretende alcanzar al plantear el desarrollo de competencias en la educación obligatoria, son las siguientes:

- Desde el punto de vista europeo, dotar a sus ciudadanos de competencias que les permitan adaptarse de manera flexible a un mundo caracterizado por cambios constantes y vertiginosos.
- Desde el punto de vista de la educación en España, que el alumnado se realice y desarrolle como persona, se integre socialmente, ejerza una ciudadanía activa y contribuya a la mejora de la sociedad.

Zabala y Arnau (2007) resumen la finalidad de las competencias en la escuela afirmando que “la competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida” (p. 31). Partiendo de tales premisas, existen numerosas definiciones que pueden tenerse en cuenta y que se refieren a ella como la capacidad para, la habilidad para, el uso de estrategias, la movilización de recursos, etc. En general, las diversas definiciones plantean qué es y para qué sirven.

Perrenoud (1999) define la competencia en términos de capacidad para actuar de manera eficaz. Aporta la idea de la importancia de la eficacia en las actuaciones, y evidencia la inconsistencia del uso únicamente de los conocimientos para poder actuar eficazmente. Alude a la necesidad de movilizar más recursos además de éstos.

El concepto de competencia representa la oportunidad de movilizar varios recursos cognitivos, sociales y prácticos para hacer frente a una situación (Perrenoud, 2004).

Años más tarde Perrenoud, refuerza estas ideas y las ordena de una manera más clara. Añade que la competencia es una oportunidad de movilizar recursos de los que dispone la persona, y sirve para hacer frente a situaciones.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (OCDE, 2004, p. 3).

En este proyecto elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se entiende por competencia la habilidad para movilizar recursos y sirven para dar respuesta a demandas complejas. Además, respalda la idea de Perrenoud al afirmar que una competencia es mucho más que conocimientos, así como algo más que destrezas, en cuanto que requiere un uso combinado de diferentes recursos.

Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes, aunque activan, constituyen y guían tales recursos. De acuerdo con Villarini (1995), las competencias y capacidades son el resultado del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que los estudiantes demuestran de manera integral y en un nivel de ejecución previamente establecido, por un currículo escolar, que las tiene como sus metas (Ferreyra y Orrego, 2008, p. 7).

Ferreyra y Orrego en su concepto se enfrentan a las definiciones anteriores en cuanto que consideran que la competencia no es la habilidad, ni la destreza, ni la capacidad para hacer algo, sino que es el resultado obtenido fruto de los conocimientos, habilidades, ..., adquiridos previamente por medio del trabajo del currículo escolar. Esta definición realiza una aportación importante puesto que ensalza, por un lado la importancia del aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas por medio del currículo escolar,

pero por otro lado, deja claro que en sí mismos, sólo los conocimientos, o sólo las habilidades, no llevan a un alumno a ser competente, sino que es el empleo de ellos conjuntamente los que posibilitan la competencia.

“Una competencia representa un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos aprendidos mediante la formación o experiencia, que posibilitan realizar o desempeñar roles y situaciones de vida” (Pérez Boullosa y Alfaro, s/f, p.1).

Estos autores consideran que la competencia es un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos, cuya finalidad es dar respuesta a situaciones de la vida. Su definición remarca claramente la finalidad de las competencias escolares, que no deben centrarse exclusivamente en que el alumnado sea competente en el estudio, sino que le deben posibilitar desenvolverse y dar respuesta a situaciones o problemas de la vida. Otra aportación de estos autores es que los recursos que se movilizan, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes, no tienen por qué haberse adquirido exclusivamente por medio del currículo escolar, tal y como afirmaban Ferreyra y Orrego (2008), sino que en muchas ocasiones los recursos pueden haber sido adquiridos por medio de las experiencias vividas en la vida diaria.

Quebec es una región de Canadá que lleva varios años trabajando por competencias en la educación básica, y quizás este bagaje le lleva a enriquecer el concepto de competencia, teniendo siempre presente la realidad escolar. Según la definición aportada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Québec (2001), la competencia se evidencia por medio de un conjunto de comportamientos. Estas conductas permiten observar cómo el alumnado moviliza y utiliza los recursos internos y externos que posee. Además, el Ministerio de Educación de Quebec realiza otra aportación interesante. Plantea que las conductas no son automáticas, sino que requieren que el alumnado identifique previamente el objetivo y decida qué recursos de entre los que posee son los más adecuados para dar respuesta a los contextos complejos a los que se enfrenta. Esta idea permite incorporar con respecto a las definiciones anteriores que, las situaciones pueden ser diferentes y los contextos diversos en los que el alumnado deba ser competente en algo. También se debe mencionar la coincidencia con Pérez Boullosa y Alfaro (s/f) al afirmar que los recursos que el alumnado debe movilizar en contextos complejos no tienen por qué haber sido adquiridos exclusivamente en el centro escolar, sino que éstos pueden haber sido desarrollados en la vida diaria.

El concepto de competencia..., como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones (Pérez Gómez, 2007a, p. 11).

En esta definición Pérez Gómez refuerza las ideas planteadas por los autores anteriores.

Se entiende por competencia un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones (Villardón, 2006, p. 60).

Villardón afirma que la competencia es un saber hacer y refuerza la idea de la movilización de diversidad de recursos, así como la ejecución eficaz, y la diversidad de contextos o situaciones en los que se debe mostrar la competencia.

Las definiciones y conceptos comentados, reflejan que toda competencia debe permitir alcanzar metas de manera satisfactoria. Sin embargo, esta meta no debe ser lograda únicamente en una situación concreta, o en un contexto repetitivo y estático, sino que debe poder alcanzarse en contextos diversos y complejos. También se observa consenso en la necesidad de una adquisición y movilización de recursos (conocimientos, habilidades y actitudes/valores), que puedan transferirse y movilizarse en contextos diversos. Todo esto permite concluir que una competencia debería estar integrada por cinco elementos fundamentales, que serían los siguientes:

- *Conocimientos*: ofrecen una perspectiva desde el saber. Aportan la información necesaria para afrontar la tarea encomendada.
- *Habilidades*: Son el uso de las capacidades que por naturaleza se dispone. Por ejemplo, el ser humano tiene la capacidad para poder reflexionar, pero la habilidad consiste en poner en acción dicha reflexión, es decir, aplicarla. Dentro de la habilidad hay grados, de ahí que existan personas con mayor y con menor nivel de profundidad en sus reflexiones.

Según De Miguel (2005, p. 26) estos dos componentes tienden a ser los más sencillos a desarrollar a través de la formación.

- *Actitudes*: operativizan en su componente conductual los valores, y *valores*: orientan la acción desde unas creencias.
- *Objetivo o meta*: se deben poner en juego los recursos personales con un fin concreto. Además, este fin da pistas sobre qué conocimientos, habilidades, y actitudes y valores poner en juego.
- *Contexto y situación*: este despliegue de recursos personales y la consecución del objetivo deberá estar contextualizada en una situación concreta. Además, este elemento es importante, puesto que realmente la competencia se demuestra cuando se es capaz de utilizar los propios recursos para alcanzar el objetivo en cualquier situación o contexto.

Tras haber analizado las diversas definiciones y haber analizado los elementos clave que deben integrarla, se puede definir la competencia del siguiente modo:

Competencia es un saber hacer que posibilita el logro de un objetivo o meta compleja, en diversidad de situaciones y contextos, por medio de la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes.

La competencia, entendida de esta manera, integra y engloba los elementos esenciales del currículo y del proceso de aprendizaje por los siguientes motivos:

- Ofrece información sobre qué tiene que ser capaz de hacer el alumnado para alcanzar la meta.
- Aporta información sobre qué aspectos han de ser trabajados y aprendidos por el alumnado para poder alcanzar la meta. Es decir incluye los contenidos a adquirir (conocimientos, habilidades y actitudes)
- Además, ofrece pistas sobre el tipo de metodología a emplear para que el alumnado pueda alcanzar la meta. Esta información viene implícitamente dada a través de los conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, para que el alumnado adquiriera el conocimiento, necesitará que se utilicen métodos que le permitan llegar a él, como el uso de guías de aprendizaje, la metacognición, etc. Por otra parte, si las habilidades y actitudes incluyen aspectos como trabajo en equipo, esfuerzo, autonomía, perseverancia, darán pautas de la necesidad de integrar métodos como el aprendizaje cooperativo, aprendizaje individualizado, actividades que requieran que el alumnado persevere en la tarea, independientemente de su dificultad.
- Finalmente, aporta información válida para elaborar indicadores de evaluación. Facilita el conocer qué aspectos han de tenerse en cuenta en la evaluación del alumnado.

El concepto de competencia posibilita definir mejor las metas y las acciones educativas que conceptos relacionados utilizados con anterioridad como capacidades, estrategias, aptitudes... (Monereo y Pozo, 2007), puesto que la propia competencia aporta información sobre qué es lo que se debe lograr, qué recursos se necesitan emplear y, por tanto, se intuye el tipo de método educativo a emplear y permite extraer el tipo de contextos o situaciones que se deberán recrear o vivenciar para poder lograr la meta, además de facilitar los indicadores para la evaluación.

Finalmente, es preciso rescatar la reflexión realizada por Carreras y Perrenoud (2008) sobre el peligro del uso irresponsable y poco cuidado del término competencia en documentos orientados a personas no expertas en el tema, o incluso que tienen como objetivo orientarles en su desarrollo y evaluación, que a menudo lo relacionan con conceptos que poco tienen que ver con el verdadero concepto de competencia.

Efectivamente, como en todo concepto existen perspectivas o matices que diferencian las conceptualizaciones elaborados por uno u otro autor; sin embargo, debemos alejarnos del peligro que supone el uso indiscriminado del término competencia en referencia a cuestiones que poco tienen que ver con ella.

1.1.2.3. *Diversidad terminológica*

La amplia difusión del enfoque educativo basado en competencias ha derivado en el uso de terminología diversa para referirse a las competencias. Asimismo ha dado pie a una diferencia conceptual que tiene efecto en la práctica educativa. En función del concepto adoptado, los planteamientos educativos serán de corte socioconstructivista, integrador e interdisciplinar (Roegiers, 2004).

Este hecho se complica aún más cuando al término competencia se le añaden adjetivos u otros términos como: “competencias transversales”, “competencias disciplinares”, “competencias de base”, “competencias para la vida”...; en algunos casos queriendo referirse a una misma tipología de competencias; complicando a su vez el posible intercambio de experiencias y procesos de integración dado que no se tiene claro si se está hablando de lo mismo o no (Roegiers, 2004).

En el año 2002, Eurydice trató de realizar una recopilación de términos utilizados, sin embargo, el desarrollo del enfoque competencial, ha provocado el aumento de éstos. A continuación, se presenta una recopilación de los términos más utilizados en la actualidad, así como los significados que se les han otorgado:

- *Competencias Clave*: Utilizado en multiplicidad de documentos de referencia. La Comisión Europea las define como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” a desarrollar a lo largo de la escolaridad obligatoria, que resultan la base para aprendizajes a lo largo de la vida. El Parlamento Europeo las formula como un modelo a tener en cuenta y, por tanto, estas competencias pueden ser adaptadas por cada uno de los países, atendiendo a las peculiaridades de su entorno, de su cultura y de su modelo de sociedad. Sin embargo, su existencia garantiza la coordinación y la coherencia entre las propuestas educativas de los diferentes países.
- *Competencias básicas*: término utilizado en España. “Se entiende por competencias básicas la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto, que precisa todo el alumnado que cursa la Educación Básica y que debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social” (Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la

Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, artículo 7, p. 44).

En el ámbito internacional se manejan otra serie de términos para referirse a las competencias básicas establecidas por cada país como: *Socles de compétences* (umbrales de competencia) en Francia, *Compêtencias gerais* (competencias generales) en Portugal, *Key Skills* (competencias clave) en Inglaterra, *Compétence de base* (competencias de base) en Luxemburgo, *21st century skills* (habilidades para el siglo XXI) en Estados Unidos, *Academic ability* (habilidades académicas) en Japón, *Cross-curricular competences* (competencias transversales) en Quebec. Sirven para hacer referencia a aquellas competencias mínimas, básicas e indispensables para ser un ciudadano responsable y capaz de afrontar las problemáticas de la vida y las demandas y exigencias sociales, pues permiten afrontar situaciones complejas y adaptarse a entornos cambiantes.

- *Competencias educativas generales*: término utilizado en el currículo de la educación básica del País Vasco. Son definidas como “grandes ejes referenciales para la educación integral tanto básica como permanente para toda la vida, que se aprenden en todos los contextos educativos, tanto formales como informales” (Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, artículo 6, p. 43). El origen de este tipo de competencias está en el Currículum Vasco editado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación de Gobierno Vasco (2005). Éste es un documento de carácter pedagógico elaborado previamente a la aprobación de la LOE (2006) y que integra el enfoque competencial. El Currículum Vasco fue tomado como documento de referencia en la concreción de la LOE al País Vasco, y de ahí la integración de este tipo de competencias.

Las Competencias Educativas Generales marcan las grandes finalidades que se propone la educación. Por tanto, sirven como referencia, comienzan a desarrollarse a lo largo de la escolaridad obligatoria y continúan haciéndolo a lo largo de toda la vida. Para ello, no será únicamente el currículo escolar el que facilite su desarrollo, sino que también lo harán la educación no formal, la educación informal y las experiencias y vivencias propias y ajenas.

Estos términos permiten constatar que la integración de las competencias en educación es una tendencia internacional.

1.1.3. Tipos y características de las competencias

La generalización del curriculum por competencias a los diferentes niveles educativos así como en un amplio campo geográfico abre las puertas a una amplia tipología de competencias. A continuación, se hace una clasificación de aquellas próximas a la educación obligatoria, y que hacen referencia al nivel de exigencia o deseabilidad, así como a su nivel de generalidad o concreción, o al contexto en el que se pueden movilizar.

Una primera clasificación de las competencias podría realizarse en función de su necesidad o deseabilidad. De este modo, se plantean por un lado las *competencias básicas e imprescindibles* y las *competencias deseables* (Coll y Martín, 2006; Ferreyra y Orrego, 2008):

- *Las competencias básicas e imprescindibles* harían referencia a aquellos aprendizajes destinados al desarrollo personal y social del alumnado que deben ser adquiridos a lo largo de la Educación Básica. Su ausencia repercutiría negativamente en el desarrollo personal, social y ciudadano.

Dentro de nuestro sistema educativo se consideran competencias imprescindibles las *Competencias Básicas* definidas por la LOE (2006). Éstas, son la concreción de las competencias clave europeas al sistema educativo español. En este sentido, serían aquellas competencias que obligatoriamente debería desarrollar el alumnado antes de finalizar la escolaridad obligatoria. No están formuladas en función de qué sería deseable que el alumnado adquiriera, sino en función de lo mínimamente necesario para vivir dignamente y ejercer la ciudadanía. Estas competencias son una referencia para todas las Comunidades Autónomas, así como un punto de unión a nivel educativo, aunque existen pequeñas variaciones entre las diferentes autonomías.

Según Monereo y Pozo (2007), éstas deberían posibilitar afrontar situaciones en cuatro tipos de contextos o escenarios:

- *Escenario educativo*, que puede ser formal o no formal, y no únicamente durante la educación obligatoria sino, en el aprendizaje a lo largo de la vida.
- *Escenario profesional y laboral*, donde le conviertan a la persona en profesionalmente cualificado.
- *La comunidad próxima y distante*, es decir, desde el barrio hasta el país y los ciudadanos del mundo.
- *Escenario personal*, es decir, entornos familiares y de amistades.

- *Las competencias básicas deseables* se refieren a aquellas competencias, que a pesar de su relevancia tanto personal como social, su ausencia no repercute negativamente, y podrían ser desarrolladas una vez finalizada la Educación Básica. En éstas caben integrarse niveles superiores de las competencias establecidas como básicas en el curriculum de la educación obligatoria, así como competencias que se integran en currículos relativos a perfiles técnico-profesionales, y aquellas que promueven el bienestar personal y la integración y la participación social.

Por otra parte, se pueden clasificar las competencias en función de su generalidad o especificidad en:

- *Competencias transversales o generales.* Son aquellas comunes y que se emplean independientemente de la disciplina que se trabaje. Por ejemplo: la búsqueda de significado de una palabra en un diccionario, es algo que puede resultar útil y necesario en la clase de inglés, de lengua, literatura, etc. (Rey, 2000).

Un claro ejemplo de este tipo de competencias son las competencias básicas establecidas por la LOE (2006), y las competencias educativas generales establecidas en el currículo de la Educación Básica del País Vasco (2007). El carácter transversal de estas dos tipologías de competencias viene marcado por la pertinencia y necesidad de su desarrollo desde las diversas áreas y materias que conforman el currículo de la Educación Básica.

- *Competencias específicas.* Se refiere a aquellas propias de un área o materia concreta, y cuya empleabilidad puede ser variada pero siempre asociada al mismo campo o área.

Las competencias básicas presentes en el curriculum de la Educación Básica, son transversales a todas las áreas/materias, si bien algunas por su naturaleza son de carácter más transversal, como la Competencia Aprender a aprender, o la Competencia para la Autonomía e Iniciativa personal; mientras que otras muestran más su carácter específico, como la Competencia Matemática.

Monereo y Pozo (2007), añaden otra clasificación utilizando como criterios los contextos y finalidades de uso:

- Competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje.
- Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional.
- Competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales
- Competencias para la autoestima y el ajuste personal, es decir, para ser una persona feliz.

Este modo de ordenar las competencias les aporta sentido y finalidad, pues hace explícitos los contextos en los que resultarán útiles: el aprendizaje, necesario en contextos educativos formales y a lo largo de la vida, en su desarrollo profesional, y en su relación con los demás, permitiendo abarcar la dimensión social, personal, académica y laboral. Por último las competencias que orientan hacia el bienestar, necesario e influyente en todas las facetas del ser humano. Esta última clasificación justifica el desarrollo de competencias y su potencial para el desarrollo integral de los futuros ciudadanos.

Las diversas competencias, dotadoras de los recursos necesarios para responder a situaciones diversas y complejas, se caracterizan por ser (Garagorri, 2007a):

- Integradoras, es decir, posibilitan el uso integrado de diferentes recursos como conocimientos, habilidades, actitudes y valores frente a una situación.
- Transferibles y multifuncionales. Se puede adaptar su uso a muchas y muy diversas situaciones y contextos, que Monereo y Pozo (2007) clasifican y definen del siguiente modo:
 - *Problemas prototípicos*, aquellos que por la frecuencia con la que se dan se consideran habituales, aunque siempre van a requerir que la persona adapte su actuación a la situación concreta. Por ejemplo: preparar un examen, establecer hábitos de convivencia entre el alumnado de un aula...
 - *Problemas emergentes*, aunque en la actualidad no son frecuentes, se prevé que vayan a aumentar como la violencia escolar, los trastornos de alimentación o el uso de las TIC.
 - *Problemas generados desde instancias dedicadas a la formación*, es decir, situaciones que no reciben una respuesta correcta y que influyen negativamente en el desarrollo del alumnado, como por ejemplo: la extensión o límites en el uso de las TIC en los centros educativos, el uso y límites en el uso de metodologías activas para promover el aprendizaje.
- Dinámicas e ilimitadas. Aunque una persona desarrolle un nivel aceptable de competencia para realizar algo, este nivel es variable. Siempre puede mejorarse, incluso, en algunos casos puede reducirse, como sucede con la competencia lingüística cuando no se tiene un contacto prolongado con una lengua.
- Evaluables, aunque no directamente. La competencia en sí, que manifiesta una capacidad no es evaluable, pero se puede evaluar por medio de las acciones que se realizan y que manifiestan el grado de competencia.

1.1.4. Difusión del enfoque educativo basado en competencias

El uso de las competencias en educación se está generalizando en todo el mundo. Posiblemente, sea el cambio más sustancial dado en educación desde la integración del “aprendizaje basado en objetivos” (Roegiers, 2008; De Ketele, 2009). La necesidad de formar ciudadanos capaces de responder a las demandas de la sociedad y de participar activamente en la mejora de sus propios países, está llevando a que los gobiernos consideren dentro de las prioridades de la educación obligatoria e incluso no obligatoria, el establecimiento de unas competencias básicas que todo estudiante deba adquirir al finalizar la escolaridad obligatoria. En algunos casos, su integración ha sido llevada a cabo por iniciativa de cada país y atendiendo a los pros y contras que este cambio educativo pudiera tener. Sin embargo, también existe un número significativo de países que se han visto inmersos en este nuevo paradigma educativo forzados por las políticas educativas globalizadoras desarrolladas por organismos internacionales o gobiernos, atendiendo a un deseo de armonización del globo educativo, y que pueden correr el peligro de quedarse únicamente integrados en los aspectos más formales del ámbito educativo, sin calar en los procesos de aprendizaje de los centros escolares (De Ketele, 2009). No obstante, su amplia difusión e implantación parece evidenciar, al menos, la confianza depositada en su pertinencia y necesidad.

En Europa, resultan países pioneros en su implantación Finlandia, Alemania o Bélgica, llevándolo a cabo antes de que el Parlamento Europeo así lo decidiera para el conjunto de sus estados miembros. Por el contrario existen otros países como España o Portugal, entre otros, que han ido detrás de las exigencias europeas que aunque a día de hoy cumplan a nivel legislativo o documental con los requerimientos, siguen a la cola en la implementación del enfoque.

Finlandia se considera un país de referencia en la implantación del enfoque y es reconocido como uno de los países que mejores resultados están obteniendo en las evaluaciones PISA. Las finalidades de su programa educativo se centran en la mejora del bienestar de los niños y niñas, de los jóvenes y de las familias, en la promoción de la salud y del empleo y el desarrollo del espíritu emprendedor (Ministry of Education - Finland, 2009). Quizás, uno de los puntos fuertes en su sistema educativo sea que cada cuatro años introducen un nuevo plan a desarrollar en todo el sistema, que abarca desde la educación infantil hasta la educación de adultos. Este tipo de medidas permiten, por un lado, la coordinación en las actuaciones entre los diferentes niveles educativos, y por otra parte, la adaptación constante de la educación a las necesidades del alumnado y de la sociedad.

Se han de destacar dos ideas fundamentales de su plan educativo. Por un lado, cuando desarrollan los objetivos y los contenidos básicos, el ministerio no detalla los contenidos asociados a las disciplinas, sino que plantea las competencias que deberá desarrollar el

alumnado. Y las administraciones educativas locales serán las encargadas de distribuir dichas competencias, a su criterio, entre las áreas o materias que decidan impartir (Finnish National Board of Education, 2004).

Bélgica es otro de los países que tras una evaluación realizada por la OCDE en 1993 que revelaba la distancia existente en las exigencias educativas realizadas y los resultados obtenidos en los diferentes centros escolares belgas, decide plantear un cambio en los currículos e integrar sus finalidades y exigencias a través de competencias (Ministère de la Communauté Française de Belgique, 2008). Diferencia entre “socles de compétences”, a adquirir durante la educación obligatoria y “compétences terminales”, que deberán haberse alcanzado al finalizar la escolaridad obligatoria.

En general, se constata que la adaptación de las competencias clave europeas a las particularidades de los sistemas educativos de cada uno de los países integrantes de la unión, ha supuesto también el diseño e implementación de estrategias propias de incorporación y desarrollo del enfoque competencial. En el proceso de implementación en el que se encuentran todos ellos inmersos, los países con mayor tradición en la organización del curriculum en base a áreas de conocimiento están mostrando mayores dificultades a la hora de promover el desarrollo de competencias (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2012).

Fuera de las fronteras europeas el enfoque basado en competencias está presente en el resto de continentes.

Resultan relevantes las experiencias de implantación del enfoque en países de Oceanía como Australia o Nueva Zelanda. De hecho, puede decirse que son de los países más aventajados en su integración. Así por ejemplo en el *Preámbulo la Declaración Adelaida de los Fines de la Educación para el Siglo XXI* de hace más de diez años, ya se habla en términos de competencias: “El futuro de Australia depende de que cada ciudadano tenga el conocimiento necesario, las habilidades y los valores para lograr una ciudadanía productiva y gratificante en una sociedad educada, justa y abierta” (Ministry of Education - Australia, 1999, pp. 4-5). Incluso, la forma en la que se encuentran redactados los fines de la educación obligatoria a finales de los noventa demuestra su interés por trabajar por competencias. Para fomentar el desarrollo de éstas en el alumnado, el Gobierno de Australia desarrolló un plan denominado “Educación de la Ciudadanía Activa” (Pascoe, 1999), en el que consideran fundamentales tres aspectos:

- Que el desarrollo de competencias esté integrado dentro de las diversas áreas del currículum.
- La necesidad de la formación del profesorado para poder educar en dichas competencias.

- La creación de materiales que apoyen el desarrollo de competencias se considera fundamental.

En la actualidad se encuentra vigente la “Declaración de Melbourne sobre los fines educativos para los jóvenes australianos” (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs - MCEETYA, 2008). En ella existen dos finalidades básicas:

- Promover la equidad y la excelencia
- Que logren el éxito en el aprendizaje, que sean personas competentes y creativas, y ciudadanos activos e informados.

Dentro de cada uno de los fines establecidos, desarrollan ampliamente las competencias que han de adquirirse para alcanzar esta finalidad. Posteriormente, el MCEETYA ha publicado un documento, concretamente en diciembre de 2008, “MCEETYA Action Plan 2009 – 2012”, donde se establecen líneas de acción para alcanzar el logro de las dos finalidades principales de la Declaración de Melbourne.

Nueva Zelanda, por su parte, también realiza aportaciones interesantes en torno al desarrollo de competencias en la educación. Cabe destacar su manera de enfocar la educación obligatoria, entendiéndola como medio básico y esencial para el progreso social y económico del país (New Zealand Ministry of Education, 2004). Asimismo, consideran la necesidad de establecer unas competencias clave que permita al alumnado vivir y aprender a lo largo de la vida (New Zealand Ministry of Education, 2005; New Zealand Ministry of Education, 2007).

En América también son reseñables los diferentes proyectos de implantación del enfoque educativo basado en competencias tanto en Norteamérica como en América Latina.

En el norte, Canadá se presenta como un referente en la integración de las competencias en los currículos de la educación obligatoria. Destaca la calidad de la propuesta llevada a cabo en el Estado de Quebec. Su Ministerio de Educación en el año 2000 plantea una transformación integral de la educación con el fin de mejorar las oportunidades de éxito para su alumnado a través de un currículum por competencias que permita al alumnado ir adquiriendo a lo largo de su escolaridad habilidades complejas que le permitan adaptarse posteriormente a entornos cambiantes (Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2001b). Todas ellas tienen el objetivo de capacitar al alumno para que pueda dar respuesta a las diversas situaciones diarias que le toca vivir, a desarrollar un sistema personal y social de valores y a ser responsable y autónomo en sus actuaciones (Québec Ministry of Education, 2000). La calidad de su planteamiento curricular se aprecia en que:

- Establecen los contextos y los recursos con los que deberá ponerse en contacto al alumnado para permitirle desarrollar las diferentes competencias a adquirir.

- Integran indicadores de desarrollo de competencias para cada uno de los ciclos educativos en los que deberán trabajarse.
- Se explicitan los diferentes procesos a trabajar con el alumnado para desarrollar progresivamente cada una de las competencias.
- Explicitan criterios para poder evaluar cada una de las competencias.
- Asimismo, se establecen los conocimientos mínimos que debe adquirir el alumno para poder movilizar y desarrollar la competencia.
- En el currículo, las TIC se recogen como un recurso adecuado a utilizar por el profesorado en la enseñanza, así como un elemento básico a utilizar por el alumnado para desarrollar cada una de las competencias (Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2001b).

En cuanto a Estados Unidos, la 4ª Cumbre Ministerial de Educación que tiene lugar en Singapur en 2009 a la que asiste, le retrata como un país más que apuesta por la necesidad de desarrollar competencias en la Educación Básica que permita al alumnado afrontar los desafíos del siglo XXI (Asia-Pacific Economic Cooperation, 2008). Son pioneros en la integración de las competencias en educación (State of New Jersey-Department of Education, s/f) y emplean el término "*21st-century skills*" para referirse a ellas. Aunque la educación está descentralizada, apuestan por la unión de los estados para la elaboración de planteamientos orientados a su desarrollo (Partnership for 21st Century Skills, PCS, s/f). Además, definen estándares transversales y específicos que permitan evaluar los aprendizajes del alumnado.

Mirando hacia América Latina cabe mencionar la experiencia de países como Argentina, Guatemala, Chile o México, entre otros. De ellos destaca el afán por seleccionar los aprendizajes básicos para la vida pero desde el consenso y la participación de la comunidad educativa, y en algunos casos incluso, del ámbito empresarial. Así por ejemplo, Argentina, en un proceso de descentralización y autonomía en materia de educación (Olmos, 2008), busca y reúne la opinión de directivos y docentes de las diferentes jurisdicciones a la hora de determinar unas competencias educativas prioritarias comunes a todos los centros educativos (Ferreyra y Orrego, 2008). Si bien las competencias que plantean no están determinadas legislativamente, resultan altamente significativas dado que gozan de la aceptación e incluso recogen las aportaciones realizadas por los propios centros educativos y sus protagonistas. Cabe mencionar el caso de Guatemala por la colaboración de empresarios, en un momento de valoración de la labor realizada por el sistema educativo en la elaboración de las competencias consideradas básicas para desenvolverse en la vida.

Asimismo, los países asiáticos se están convirtiendo en un referente educativo como lo demuestran sus importantes éxitos en pruebas como las evaluaciones PISA. Sus sistemas educativos, han entrado desde hace años en el enfoque por competencias, sobre todo por su practicidad y realismo al observar la influencia del sistema educativo y de sus resultados sobre el desarrollo económico del país. Así pues, velan por la formación de ciudadanos muy comprometidos. El alumnado asiático se encuentra muy concienciado de la importancia de su educación y revela actitudes de responsabilidad, compromiso y esfuerzo.

Corea del Sur es uno de los países de referencia por excelencia. En apenas cincuenta años ha sufrido un desarrollo vertiginoso a nivel social y económico gracias a la relevancia otorgada a la educación y a los agentes que trabajan en ella. Su mimo por organizar un buen sistema educativo, desarrollar políticas que apoyen la formación integral de los estudiantes y les forme para ser ciudadanos activos y comprometidos con la transformación y mejora de su sociedad, les ha llevado a alcanzar cotas altas de éxito y a posicionarse entre los países con mayor nivel de implicación educativa. Su compromiso con la educación le lleva a prestar atención e invertir en investigación educativa (González Pérez, 2011).

En relación al continente africano, sus condiciones demográficas, sus dificultades económicas unidas a los conflictos sociopolíticos, no permiten mostrar como referentes a sus países en cuanto a implantación del enfoque educativo por competencias. No obstante, es importante resaltar esfuerzos progresivos que están realizando algunos países bien a través de sus gobiernos o por medio de ONGs que operan en ellos, y con la colaboración de organismos como el *Boureau d'Ingénierie en Education et en Formation* (BIEF) creado en 1989 por Jean Marie De Ketele y Xavier Roegiers en el seno de la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica, cuyo objetivo es apoyar a gobiernos y países en vías de desarrollo en materia de política educativa y desarrollo curricular. Si bien, hasta el momento el BIEF ha trabajado en los diferentes continentes, cabe destacar la labor especialmente importante realizada en países como Argelia, Marruecos, Mauritania, Nigeria, Madagascar, El Congo, Angola o Camerún.

Finalmente, el análisis de los planteamientos curriculares de los diferentes países aporta un mapa en el que la integración curricular de las competencias se da del siguiente modo (Garagorri, 2007b):

- Planteamientos curriculares en los que se diferencian las competencias de las áreas de conocimiento; planteando por tanto, las competencias como aprendizajes transversales a las áreas. Es el caso de países como Bélgica, Alemania, Francia, Inglaterra o el nuestro, entre otros.

- Planteamientos curriculares donde los aprendizajes y las situaciones didácticas se organizan en base a las competencias a desarrollar, y no en torno a las áreas tradicionales de conocimiento. Un claro exponente es Finlandia. La Comunidad Autónoma de Cataluña está tratando de aplicar también esta estructura curricular.

1.1.5. La educación basada en competencias en España

España ha diseñado su propio planteamiento para la integración de las competencias en los currículos escolares regulado por la LOE (2006), siguiendo las orientaciones emitidas por el Parlamento Europeo.

Esta ley define las competencias mínimas a desarrollar, denominadas *competencias básicas*, y tal y como afirma el artículo 6.1 de la LOE (2006), forman parte del currículo junto con los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos adoptados para propiciar aprendizajes óptimos y los criterios de evaluación. Esta norma estatal es adaptada a los contextos de las diversas Comunidades Autónomas, acarreando algunas variaciones en las competencias, aunque poco significativas.

Las competencias básicas se definen, según el artículo 7 del Decreto 175/2007, de 16 de Octubre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, de la siguiente manera:

Se entiende por competencias básicas la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto, que precisa todo el alumnado que cursa la Educación Básica y que debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social (Artículo 7, p.44).

En definitiva, las Competencias Básicas son aquellas que el alumno debe haber desarrollado al finalizar la educación obligatoria, con el fin de que éste pueda lograr su propia realización personal, ejercer la ciudadanía de manera activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y para que sea capaz de realizar aprendizajes permanentes a lo largo de toda la vida.

Estas competencias no están asociadas a ningún área del conocimiento, sino que se trabajan de manera transversal. Además, para ello se pueden emplear recursos como: medidas organizativas y de funcionamiento, actividades docentes, colaboración y relación entre los integrantes de la comunidad educativa o mediante la planificación de actividades complementarias y extraescolares.

Todas las Competencias Básicas se consideran igualmente importantes ya que todas ellas contribuyen a alcanzar el éxito en la sociedad del conocimiento. Y todas ellas deben comenzar a trabajarse desde el mismo inicio de la escolarización. De hecho, los contenidos a trabajar deben ir orientados al desarrollo y adquisición de las Competencias Básicas. En consecuencia, éstas deberán estar presentes en los Proyectos Curriculares de

Centro, en las Programaciones de Aula, en las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, las Unidades Didácticas y todo tipo de proyectos que se planteen en el centro para fomentar los aprendizajes del alumnado como puede ser el Proyecto de Convivencia o el Proyecto Lingüístico, entre otros.

Las Competencias Básicas se caracterizan por:

- Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a los problemas de la vida cotidiana.
- Tener la capacidad de adaptarse a diferentes contextos.
- Ser integradoras, puesto que engloban a los conocimientos, los procedimientos y las actitudes.
- Permitir integrar y transferir los conocimientos a diferentes situaciones.
- Están en constante evolución, es decir, una vez aprendidas es necesario actualizarlas y mantenerlas.

Las ocho competencias básicas establecidas por la LOE (2006) para ser desarrolladas a lo largo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Todas las competencias básicas son igualmente indispensables para alcanzar el éxito escolar y personal.

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, las competencias propuestas en la LOE (2006) se adaptan en el Decreto 175/2007 por el que se regula el currículo de la Educación Básica en el País Vasco. Gobierno Vasco define las competencias básicas de la siguiente manera (Ver Figura 3):

Definiciones de las competencias básicas

Competencia científica tecnológica y de la salud. Se refiere a la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se facilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

Competencia en aprender a aprender. Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a sus propios objetivos y necesidades.

Competencia matemática. Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y el mundo laboral.

Competencia en comunicación lingüística. Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Tratamiento de la información y competencia digital. Consiste en disponer de las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Competencia social y ciudadana. Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones personales adoptadas.

Competencia en cultura humanística y artística. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Autonomía e iniciativa personal. Se refiere, por un parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas como la responsabilidad, perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Una vez clarificadas, podemos establecer el paralelismo entre las competencias clave europeas y las básicas de nuestro país.

Figura 3. Definiciones de las competencias básicas

Fuente: Tomado de Gobierno Vasco (2009, pp. 9-10)

Además de las competencias básicas, en la Comunidad Autónoma del País Vasco se proponen otro tipo de competencias, denominadas *Competencias Educativas Generales*. Su desarrollo y adquisición supera la Educación Básica, y se prolonga a lo largo de la vida, y pueden ser desarrolladas tanto a través de la educación formal reglada como desde contextos educativos informales. Se consideran Competencias Educativas Generales las siguientes: Aprender a vivir responsablemente, Aprender a aprender y a pensar, Aprender a comunicarse, Aprender a vivir juntos, Aprender a desarrollarse como persona, Aprender a hacer y a emprender.

Las competencias educativas generales no son una concreción de las competencias clave establecidas por el Parlamento Europeo, sino que se derivan directamente de los cuatro pilares fundamentales establecidos por Delors.

En cuanto que recogen las finalidades de la educación, se tendrán en cuenta a la hora de elaborar el Proyecto Educativo de Centro, pues en él se deben plasmar los ejes que van a orientar la práctica educativa de la institución. Permiten definir el modelo de persona que se quiere desarrollar en el centro. Sin embargo, a la hora de programar las actuaciones concretas se deberán tener en cuenta las competencias básicas. No obstante, según el decreto que articula el currículo de la Educación Básica en el País Vasco, el desarrollo de las competencias básicas contribuirá al progresivo desarrollo de las Competencias Educativas Generales. De hecho, se puede observar la relación existente entre las competencias básicas y estas últimas en la Figura 4:

Relación entre las Competencias Educativas Generales y las Competencias Básicas	
<i>Aprender a vivir responsablemente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia científica, tecnológica y de la salud
<i>Aprender a aprender y a pensar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia aprender a aprender • Tratamiento de la información y competencia digital
<i>Aprender a comunicarse</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Competencia cultural y artística • Tratamiento de la información y competencia digital • Competencia matemática
<i>Aprender a vivir juntos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social y ciudadana
<i>Aprender a desarrollarse como persona</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social y ciudadana • Competencia en autonomía e iniciativa personal
<i>Aprender a hacer y a emprender</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en autonomía e iniciativa personal

Figura 4: Relación entre las Competencias Educativas Generales y las Competencias Básicas

Fuente: Elaboración propia

La integración del enfoque educativo basado en competencias no está resultando una tarea fácil en nuestro país. De hecho, ha sido uno de los países europeos que más tardíamente se han incorporado al enfoque (Eurydice, 2002).

...las competencias se han integrado en el currículum español de forma precipitada, por la puerta de atrás y casi de tapadillo. Desde 1996 los países de la OCDE integraron un grupo de trabajo que concluyó en 2000 el documento DeSeCo. España, sin embargo, no desarrolla ninguna iniciativa relacionada con este tema hasta la promulgación de la LOE (Pérez Gómez, 2008, p. 87).

El profesorado está mostrando cierta dificultad a la hora de implementar medidas y actuaciones que promuevan el desarrollo y la evaluación de competencias. Esta dificultad puede deberse a la celeridad exigida en su implantación, a la inexperiencia en tema de competencias, así como por la falta de orientaciones y apoyos para ello. También

contribuye a esta dificultad la falta de graduación y concreción de las competencias en niveles de dominio, y por cursos y ciclos. Su formulación es general para los seis cursos de la Educación Primaria y los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La sensibilización y formación del profesorado en torno al enfoque parecen haber sido las medidas más recurrentes empleadas hasta el momento. Sin embargo, afrontar el enfoque desde el punto de vista del análisis de las funciones y tareas que el docente deberá desempeñar así como de las competencias docentes que deberá movilizar supone un planteamiento más práctico y orientador, dando al profesorado la oportunidad de recibir apoyo y orientación en aquellas tareas, acciones así como en estrategias y competencias que necesite desarrollar y mejorar.

1.1.6. Consecuencias curriculares y didácticas del enfoque

El enfoque educativo basado en competencias supone un cambio tanto teórico como a efectos prácticos en el modo de entender, planificar e implementar los procesos educativos. Este cambio de rumbo derivado de la asunción de la transformación social y de la necesidad de contar con una escuela adaptada a la realidad, tiene como finalidad dotar al alumnado de las herramientas necesarias para hacer frente a desafíos y retos educativos como los siguientes:

- El desarrollo tecnológico que caracteriza a nuestra sociedad, exige que las nuevas generaciones estén plenamente alfabetizadas en estos lenguajes, y que además de conocer su uso técnico, sean capaces de emplear dichas tecnologías en aquellas situaciones en las que les puedan resultar útiles y enriquecedoras. Asimismo, tal alfabetización, necesita de la concienciación de los riesgos que entraña su uso, y por tanto, desarrollar una educación preventiva en torno a esto.
- La creciente globalización y movilidad geográfica de los ciudadanos hacen patente la importancia del uso eficaz tanto de la lengua materna como de al menos alguna extranjera que faciliten la relación y la comunicación tanto en el propio entorno como en entornos más amplios.
- Ser consciente de los límites del crecimiento de nuestra sociedad y promover una ciudadanía respetuosa con los recursos materiales y humanos de la humanidad resulta vital para el mantenimiento de la sociedad y de la calidad de vida de las personas.
- Las cotas altas de violencia que se están viviendo a diferentes niveles sociales y geográficos, requiere del desarrollo de valores que promuevan la convivencia y el enriquecimiento mutuo, así como la valoración de las diferencias como una oportunidad.

Dar respuesta a estos desafíos educativos requiere contar con planteamientos educativos sólidos que doten al alumnado de los recursos necesarios para responder de manera satisfactoria a realidades y situaciones cambiantes.

Existen diferencias sustanciales entre los países a la hora de integrar y desarrollar las competencias en los currículos escolares, mayores que las que se produjeron fruto de la introducción del “aprendizaje basado en objetivos”. Las variables más influyentes en ello son el nivel de formación de los docentes o la estructura organizativa de los diferentes sistemas educativos; pero también los diferentes conceptos barajados a la hora de concebir las competencias, que influyen en la manera de promover el aprendizaje en los contextos educativos. Todos los modelos deben formar al alumnado en competencias, es decir, para responder ante “situaciones complejas” empleando los “recursos” adecuados; entendiendo como recursos los conocimientos, las habilidades y las actitudes que el alumnado va adquiriendo y desarrollando por medio de los procesos de aprendizaje planteados en el aula.

En general, son dos modelos por los que está optando para la implantación y el desarrollo de competencias. Aunque ambos comparten trabajar sobre situaciones complejas en el aula, y sobre los mismos cambios pedagógicos, difieren en el proceso de adquisición de los recursos (Roegiers, 2008). A continuación, se presentan sus principales características.

1.1.6.1. El modelo basado en “situaciones previas”

Según el modelo basado en “situaciones previas”, el desarrollo de competencias requiere plantear situaciones problemáticas que exijan al alumnado adquirir y movilizar recursos (conocimientos, habilidades...) para su resolución (Roegiers, 2008). Éstas son también definidas por Tardif (1999) como “tareas de origen”, y su objetivo es desestabilizar al alumnado de manera constructiva para ayudarlo a progresar en su aprendizaje (Dalongeville y Huber, 2001).

Este modelo pone el foco de atención en las situaciones previas complejas, quedando en un segundo plano la adquisición de recursos. Además, se plantea como una oportunidad de aprendizaje cognitivo, social y emocional, y tiene en cuenta las siguientes premisas:

- Cualquier proceso de aprendizaje debe partir de situaciones-problema.
- El socio-constructivismo se perfila como el método más adecuado en la resolución de situaciones problemáticas.

En consecuencia, la metodología más apropiada bajo este modelo sería el Aprendizaje Basado en Problemas. A veces, este planteamiento puede capacitar al alumnado para dar respuesta a situaciones complejas posteriores. Sin embargo, no lo garantiza; y la ausencia

de trabajar éstas últimas puede obstaculizar que en el futuro el alumnado sea capaz de dar respuesta a éstas de manera autónoma (Roegiers, 2008).

1.1.6.2. El modelo basado en “situaciones posteriores” o “Pedagogía de la Integración”

En este caso, las situaciones problemáticas son utilizadas durante el proceso de aprendizaje para exigir al alumnado la movilización de los recursos adquiridos. Éstas, por tanto, se conciben como “situaciones de integración”, “situaciones de reinversión” o “situaciones-objetivo” (Roegiers, 2003, 2008).

Este modelo se caracteriza por centrar su atención fundamentalmente en las situaciones complejas posteriores, es decir, en aquello que el alumnado deberá ser capaz de llevar a cabo al finalizar los procesos de aprendizaje. Los recursos (conocimientos, habilidades, actitudes) no son el fin a lograr, sino que como su propio término indica son recursos, es decir, medios a los que el alumnado debe acceder y por tanto, debe ser capaz de manejar para resolver situaciones posteriores (Roegiers, 2011). Para lograrlo, se plantea el aprendizaje desde la perspectiva del socioconstructivismo, es decir, el alumnado va construyendo en colaboración con sus compañeros su propio conocimiento, para emplearlo en las situaciones que debe resolver.

Existen sistemas educativos que por sus características favorables (formación del profesorado, recursos materiales, agrupamientos reducidos, etc.) pueden introducir tanto situaciones problemáticas previas como posteriores al mismo tiempo; y que su alumnado alcance el éxito en el aprendizaje. No obstante, es importante ser conscientes de las posibilidades reales de aplicación de este modelo, puesto que si no se dispone de las condiciones de partida necesarias, puede abocar la innovación al más estrepitoso fracaso.

A la hora de realizar una comparación entre ambos modelos, se puede destacar que la diferencia fundamental es el tipo de competencias que promueven y desarrollan. Si bien el modelo basado en situaciones previas pone el acento especialmente en aquellas competencias relacionadas con el aprender a aprender, tratamiento de la información, interacción con iguales; el modelo basado en situaciones complejas posteriores se centra sobre todo en lo que debe ser capaz de hacer y afrontará el alumnado en su futuro, en su vida diaria y laboral. Es decir, hace operativo el aprendizaje que lleva a cabo el alumnado a lo largo de la escolaridad.

Otra diferencia relevante se encuentra en la evaluación de los aprendizajes realizados. Mientras en el primer modelo basado en situaciones previas, se evalúa fundamentalmente el nivel de dominio de las estrategias trabajadas y se basa en una evaluación más clásica; el modelo basado en situaciones posteriores evalúa realmente la competencia del alumnado para saber seleccionar las estrategias necesarias que le

permitan resolver con éxito las situaciones complejas posteriores. Es decir, permite comparar los logros del alumnado con el perfil esperado.

Además, la planificación curricular así como la organización de tiempos, espacios y recursos se plantean de manera diferente en función del modelo adoptado. Mientras los modelos basados en “situaciones previas” trabajan los recursos en las áreas y materias curriculares y son puestos a prueba en ellos; los modelos basados en situaciones posteriores realizan una planificación y una distribución de las situaciones de aprendizaje no tanto en base a las áreas de conocimiento, sino en base a las competencias a desarrollar.

Ambos modelos, sin duda, tienen sus ventajas e inconvenientes. Sin embargo, Roegiers (2008, 2011), afirma que resulta especialmente conveniente el modelo de la Pedagogía de la Integración en la educación básica dada su mayor adaptación para el logro de las competencias básicas. Además, este modelo permite el logro de los conocimientos básicos y necesarios para continuar estudios superiores. Investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos, de hecho, le llevan a afirmar lo siguiente:

Gracias a la introducción en las aulas de los módulos de integración, este modelo ha dado lugar a mejoras incuestionables en el rendimiento de los estudiantes, especialmente en términos de relevancia, eficacia y equidad, sin requerir siquiera cambios en los procedimientos de aula respecto al aprendizaje de contenidos y adquisición de habilidades sociales (Roegiers, 2008, p. 32).

Teniendo en cuenta los siguientes parámetros, el autor aporta datos que hacen valorar el modelo de Pedagogía de la Integración como recomendable por los siguientes motivos:

- Es relevante porque permite al alumnado desarrollar las competencias básicas para insertarse en el tejido socio-económico, es decir, para poder afrontar las situaciones complejas que la vida cotidiana y su sociedad le van a plantear.
- Resulta eficaz puesto que en los contextos en los que se ha empleado el alumnado mejoraban significativamente su éxito escolar, aumentando entre un 15% y un 25% sus calificaciones.
- En términos de equidad, puede afirmarse que los alumnos con mayores necesidades educativas mejoraban más sustancialmente sus resultados, que el alumnado con un rendimiento académico satisfactorio.
- En términos de eficiencia, el modelo de Pedagogía de la Integración lo es más en lo relativo a estrategias, mientras que en eficiencia en recurso, resulta más eficiente el modelo basado en situaciones complejas previas.

Esta propuesta de integración y desarrollo de competencias exigirá por tanto, repensar tanto la formación de los futuros docentes, aplicando el propio modelo de la Pedagogía

de la Integración para el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial; así como la actualización del profesorado en activo; dotándoles de los recursos, estrategias y competencias que requerirán movilizar para poner en acción este planteamiento educativo (Roegiers, 2010).

Apostar, por tanto, por el desarrollo de competencias en la educación obligatoria, y hacerlo desde la Pedagogía de la Integración, requiere que los centros escolares centren su atención en:

- Una planificación e implementación del curriculum compartida, colaborativa, coherente y coordinada entre el profesorado.
- La aplicación real y en la práctica de principios metodológicos como: aprendizaje activo, transferencia del aprendizaje a otras situaciones y contextos, aprendizaje en situaciones reales y contextos reales, el profesor como apoyo y guía del aprendizaje y el desarrollo de la metacognición, aplicando métodos y actividades variadas como las simulaciones, los casos, el análisis de documentos, la resolución de problemas, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, actividades complementarias que superen las barreras del centro; que garanticen la adquisición tanto de conocimientos, como de habilidades y actitudes y transferencia a situaciones que lo requieran.
- El uso de las TIC como un recurso de aprendizaje no como fin en sí mismo.
- El trabajo en equipo y cooperativo entre el alumnado
- La promoción de la autonomía, el trabajo personal y el emprendizaje entre el alumnado.
- El desarrollo de valores prosociales que den respuesta a los problemas de convivencia y de injusticia social que se aprecian en el entorno próximo, y que posibiliten el aprovechamiento positivo de la diversidad cultural y de contacto social creciente fruto de las migraciones producidas como consecuencia de la globalización y por el desarrollo vertiginoso de las TIC que aproximan relación con otros entornos y culturas mediante un clic.
- La garantía de la equidad en la educación y de la igualdad de oportunidades.
- El desarrollo de evaluaciones auténticas para medir tanto del nivel de competencia alcanzado como para desarrollar competencias.
- La integración de la actividad curricular y extracurricular (actividades complementarias y extraescolares) de los centros escolares, que permitan llevar a cabo un proyecto educativo conjunto, coherente y coordinado en el que

colaboren los diferentes agentes de la comunidad educativa, y que traspase el horario lectivo, como es el caso de los *Proyectos de innovación pedagógica y organizativa (PIPO)* impulsados desde 2006 por el Gobierno de Cantabria (Aramendi, 2010a).

La realidad educativa evidencia una buena articulación entre las prioridades educativas y las líneas de actuación por las que apuestan Administraciones y centros escolares (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010). Sin embargo, se observan ciertas limitaciones en su traducción y materialización en acciones educativas eficaces.

Así por ejemplo, Aramendi (2010b) en un estudio realizado se hace eco del malestar mostrado por el profesorado al constatar que las líneas de innovación propuestas por la propia Administración Educativa no son apoyadas debidamente por ésta, al dejar un vacío en el desarrollo de modos de implementación de tales prioridades y al escatimar en los recursos requeridos para que las innovaciones sean viables. Por otra parte, parece también que las propuestas son muy homogéneas y poco ambiciosas. Según un estudio llevado a cabo por Marcelo et al. (2010), la mayor parte de actuaciones consisten en la creación de materiales curriculares por parte del profesorado, seguido de las observaciones de algunas aplicaciones y de la búsqueda, lectura y análisis de documentos por parte de los miembros que toman parte en el proyecto.

Sin embargo, parece deseable superar la simple modificación de materiales curriculares para plantear nuevas estrategias metodológicas, ponerlas en práctica, analizar los resultados obtenidos a través de ellas, replantear contenidos a adquirir, espacios de enseñanza y aprendizaje, roles del alumnado y del profesorado, adaptar las habilidades y competencias docentes a la nueva realidad escolar. Éstas y otras cuestiones deberán ser tenidas en cuenta si se quiere superar la declaración de intenciones para convertir las finalidades en hechos constatables en la práctica.

1.1.6.3. Consideraciones para una implantación eficaz del enfoque educativo basado en competencias

El estado de la cuestión, lleva a plantear algunas consideraciones para la implantación adecuada y eficaz de una educación basada en competencias:

- El cambio en educación es difícil y poner en práctica la innovación necesita “tiempo”.
- Se requieren cambios estructurales y organizativos (cambios en el clima y ambiente de trabajo, sentido de comunidad, participación de los agentes, participación en la toma de decisiones, rotación en los puestos...). “*No se puede echar vino nuevo en odres viejos*”.

- Se destaca la importancia de la colaboración, participación e implicación de todos los agentes de la Comunidad Educativa en los proyectos de centro. Y se impone la necesidad de un trabajo interdisciplinar. Más aún, la Innovación se potencia a través de Comunidades de Aprendizaje que comparten valores, fines y objetivos; construyendo conocimiento compartido a través de la práctica reflexiva y la gestión del conocimiento que se va generando. De hecho, la calidad de los resultados académicos de los alumnos no depende tanto de los recursos sino del contexto sociocultural (Marchesi, 2000a).
- La innovación en los centros educativos requiere una dirección eficaz, con autonomía, que centre su atención en el liderazgo pedagógico, no tanto en la gestión burocrática. Además, este liderazgo deberá ser permeable a los cambios sociales, así como capaz de crear una visión compartida basada en valores, preocupado por el desarrollo de las personas y de la comunidad.
- Es necesaria una formación de calidad tanto para el equipo directivo como el profesorado, que atienda a sus necesidades reales, a las competencias requeridas y al desarrollo profesional.
- Se requiere profesorado profesional y competente, que sea capaz de adaptar sus actuaciones a las necesidades cambiantes y las prioridades educativas del momento, demostrando competencia y saber hacer en las diferentes situaciones y problemas que le depare su ejercicio profesional.

En esencia, los proyectos de innovación que se propongan deben ayudar a mejorar el funcionamiento de las organizaciones educativas; y aunque los elementos que tomen parte en la innovación sean diversos y afecten a diferentes ámbitos, funciones o actividades escolares, no puede olvidarse que su transformación debe redundar en una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como finalidad prioritaria del sistema educativo (Gairín, Armengol y Muñoz Moreno, 2010).

1.2. EDUCAR POR COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El enfoque educativo basado en competencias supone una apuesta para la mejora de la calidad de la educación. Y es que la calidad, ha sido desde hace décadas y es hoy día, el motor que ha provocado cambios en los planteamientos educativos. De hecho, la preocupación por la calidad de la educación se inicia en la década de los ochenta, momento en que la OCDE en su informe “Compulsory Schooling in Changing World” habla de la necesidad de mejorar la calidad de la escolarización obligatoria (Gairín, 1999).

Planteada desde diferentes perspectivas, por ejemplo, como logro de objetivos, tal y como ocurre en las escuelas eficaces; como respuesta o cumplimiento de las expectativas de las familias; como prestigio/excelencia en función de recursos, resultados, cambios logrados y/o méritos; o como logro en la aplicación de una norma (Gairín, 1999); la calidad debe velar por la coherencia entre las finalidades de la educación y la práctica educativa.

El enfoque educativo basado en competencias se orienta a la calidad de la educación, entendiéndola como el logro de unas finalidades educativas que favorecen el desarrollo de aprendizajes clave en el alumnado, esenciales para su adaptación a la sociedad y su contribución a ella como futuros ciudadanos. Al tiempo, plantea la adaptación de los perfiles docentes a las necesidades del momento y el alumnado como una de las condiciones principales para su logro.

Existen algunas razones sólidas que justifican la búsqueda de la calidad en educación (López, 1994; citado por Gairín, 1999), como la necesidad de contar con personas cualificadas que den respuesta a las principales necesidades sociales y promuevan el desarrollo económico, pues organismos como la OCDE o el Parlamento Europeo advierten que la calidad educativa y la buena cualificación de los ciudadanos redundan positivamente en la mejora social y económica de las sociedades. Además, la evolución de la sociedad postindustrial hacia la sociedad de la tecnología y el conocimiento, ha provocado la multiplicación permanente de la información, exhortando a los ciudadanos al desarrollo de competencias que permitan transformar la información en conocimiento.

En definitiva, la escuela debe demostrar en la actualidad que sirve para algo y que es eficaz. Sin embargo, mientras las exigencias sociales y familiares a la escuela crecen, descende la confianza en la tarea desempeñada por el profesorado. La crisis de identidad profesional de este colectivo es patente, así como las dudas en torno a su preparación para abordar los retos educativos. Replantearse el papel de la escuela y del docente parece necesario para garantizar la pertinencia y la necesidad de mantenimiento de esta institución y de sus profesionales y para avanzar en la mejora de la calidad de la educación (Vila y Casares, 2009).

1.2.1. La innovación al servicio de la calidad

La innovación en educación, entendida como la incorporación de nuevas formas de hacer que inciden sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los recursos, los sistemas de evaluación, la gestión educativa (Duke, 2004), que se plantean de manera intencional en el seno de las instituciones escolares (García Gómez, 2008; Gather, 2004; Montero y Gewerc, 2010); y de manera duradera y sostenible (Kirschner, Hendriks, Paas, Wopereis y Cordewener, 2004), construidas dialógicamente (Harrison y Laberge, 2002), con el fin de

solucionar las dificultades sobre la práctica; se convierte en un proceso imprescindible para la mejora de la calidad de la educación.

La innovación educativa se ve influida por el contexto, las características socioeducativas y socioculturales (Aramendi, 2010a), las actitudes de los diferentes agentes que participan en la educación, aspectos que impiden que pueda ser controlada en su totalidad, ni que sea garantizada como receta infalibles (Altopiedi y Murillo, 2010). Sin embargo, las innovaciones permiten modificar creencias, concepciones y actitudes (Carbonell, 2005), y mejoran la calidad de los servicios educativos de manera sostenible (Baer y Frese, 2003).

En definitiva, pretender el desarrollo de procesos de innovación en los centros educativos, además de suponer un esfuerzo por implantar cambios concretos en los currículos, deberá esforzarse por mantenerlos, pues de nada sirve iniciar procesos de cambio en los centros que, por la pérdida de energía, la rutina del trabajo diario o el surgimiento de “nuevas modas”, quedan olvidadas y caen en saco roto, esperando una nueva propuesta que resulte atractiva para el centro, y sobre todo, para los futuros clientes, es decir, para las familias. De acuerdo con ello, Kirschner et al. (2004), afirman que el éxito real de una innovación radica en su sostenibilidad, entendida como el mantenimiento en la acción educativa de las actuaciones propuestas, logrado a través de un entramado organizativo sólido (Hargreaves y Fink, 2006b) y calando en las personas que lo conforman a través de un trabajo previo de fondo, de base, que permita su institucionalización (Alexander y McKenzie, 1998; Fullan, 1991; Katz y Kath, 1978; Kor y Wijnen, 2001). Es decir, hace referencia a un trabajo conjunto del centro por mejorar la calidad de su comunicación, impulsar equipos y personas que ejerzan un buen liderazgo sobre sus compañeros, promover unos valores compartidos de centro que sean acordes a la innovación, al cambio, a la mejora continua de la educación y de la calidad profesional de sus trabajadores (López Yáñez, 2010). El liderazgo distribuido, se perfila como factor clave para garantizar la sostenibilidad de los procesos de innovación iniciados en los centros educativos (Blackmore, 2005; Sanz, Martínez Piñeiro y Pernas, 2010). Según Aramendi (2010b), son la cooperación y el trabajo en equipo entre las personas encargadas de llevar el peso de las actuaciones los factores clave en la sostenibilidad de las innovaciones.

El enfoque educativo basado en competencias se presenta como una apuesta innovadora orientada a la mejora de la calidad educativa que trata de responder a las dificultades de las que está dando muestra constantemente el sistema, como su visión excesivamente academicista (Garagorri, 2007a), que incide en los fines educativos, reclamando la formación de ciudadanos preparados para la vida, así como en los medios empleados, pero que como toda innovación, para tener garantía de éxito, necesita del respaldo de la

comunidad educativa, y situarse como una apuesta de cambio, no como receta milagrosa, pues su eficacia depende de factores esenciales, entre ellos, el docente.

Según afirman Altopiedi y Murillo (2010), “mientras la innovación supone siempre un cambio, no todo cambio resulta innovador” (p. 50). En este sentido, el enfoque basado en competencias trata de superar el planteamiento del cambio por el cambio, para centrarse en proponer alternativas que supongan mejoras claras para la educación y favorezcan su calidad.

Conviene además tener presente que la innovación no es algo que se pueda exigir, ordenar o mandar hacer a quienes se encargan de educar (Marcelo y Vaillant, 2009), pues la orden o la obligación genera desmotivación y rechazo hacia el cambio en el profesorado. La motivación intrínseca así como la propia iniciativa resultan básicas para garantizar su calidad. Por ello, si bien la propuesta de la educación basada en competencias nace del estudio de las necesidades del sistema así como de las actuaciones de éxito constatadas sobre la práctica educativa, requiere gozar de la implicación de los diferentes agentes para su aplicación e instauración.

La experiencia vivida en innovaciones anteriores pone de relieve la ineficacia de la imposición de la innovación vía norma, sin una concienciación y formación previa, que lejos de motivar a los implicados, genera desconfianza hacia planteamientos innovadores posteriores, tal y como ha ocurrido con el planteamiento del enfoque educativo basado en competencias. Parece preciso contemplar que “la innovación surge en un contexto, en un *“caldo de cultivo”* que permite que las personas piensen y desarrollen los mejores proyectos para favorecer un aprendizaje de calidad” (Marcelo et al., 2010, p. 112).

La búsqueda de las claves que garantizan el éxito de las innovaciones, hace preciso contemplar el recorrido histórico de esta práctica. Según Fullan (2002a), ésta tiene su origen en la década de los cincuenta, con los trabajos de Dalin, Goodlad, Havelock, Rogers o Sarason, sin obviar las inestimables aportaciones de Dewey, Durkheim, Parsons o Weber. De esta década destaca la creación de los *National Learning Laboratories (NLT)*, centrados en el trabajo de las habilidades grupales, la reflexión y el trabajo compartido, aunque esta tarea se realizaba bastante alejada de los centros educativos. Su trabajo no generó grandes cambios en la práctica. La década de los sesenta es considerada la *“era de la adopción”*, pues se hace un intento por adoptar muchas innovaciones realizadas en otros ámbitos. Los principales cambios se centran en reformas curriculares relativas a diversas materias. Se innova también en tecnología incorporando nuevos recursos a la educación como la televisión o las máquinas de enseñanza, y se producen innovaciones en la organización, proponiéndose escuelas abiertas, programas flexibles y enseñanza en equipo. En esta década comienza también la sensibilización sobre la importancia de la igualdad de oportunidades y la necesidad de la inclusión de los más desfavorecidos en los

centros escolares. En definitiva, es una época interesante porque en ella se despierta la esperanza del cambio y de la mejora, aunque ésta quede en estos momentos por llegar.

Es los años sesenta y principios de los setenta, se vive la innovación en educación con gran optimismo e interés. Profundizan en ella investigadores como Matt Miles, Per Dalin, Lou Smith, Neil Gross, Lawrence Stenhouse y Seymour Sarason (Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 2005). Los setenta son conocidos por Fullan como *“la década de la implementación”*. Desde la práctica educativa comienzan a asumirse y poner en marcha innovaciones sin haber sido previamente cuestionadas o sin plantearse su importancia o la finalidad real de ésta. Además, éstas son implementadas desde lejos, dejando a un lado las posibilidades de actuación del profesorado, alumnado y comunidad educativa en general, que se convierten en *“adoptantes pasivos”*. De este modo, las implementaciones logran pocas transformaciones y poco impacto positivo en la práctica educativa. Los años ochenta, considerados *“la década del significado”*, es denominada de esta manera por Fullan, puesto que en esos momentos se produce una transformación importante. La innovación pasa, de ser una mera aplicación por usuarios, ciertamente pasivos que parecen no tener ni voz ni voto en ella, y que no entienden el por qué y el para qué de su implementación; a ser un proceso en el que los individuos que toman parte en ella, es decir, profesorado, alumnado, familias, Administración educativa... deben entender el significado de tal cambio, deben mostrar su visión, su reacción ante ella, y ésta ser tomada en cuenta para plantear las actuaciones y las transformaciones pertinentes, pues descuidar el modo en que el docente experimenta el cambio encamina la innovación al máximo fracaso (Fullan, 2002a). Los setenta y ochenta, por tanto, pueden considerarse la época de las quejas, es decir, el momento en el que somos conscientes de tantos aspectos que es preciso modificar para avanzar hacia la calidad educativa, pero en la que las estrategias y los intentos realizados son fallidos.

Los noventa, se convierten en la *“década de la capacidad del cambio”*, pues se considera que toda innovación debe provocar desarrollo y aprendizaje en los individuos y en las instituciones inmersas en ellas. Deben ser una oportunidad para desarrollar las propias capacidades y seguir mejorando. Es a partir de este momento cuando se empieza a dotar de realismo a las innovaciones.

Este recorrido histórico sirve para consolidar la idea de que el enfoque educativo basado en competencias sólo alcanzará el éxito en la medida que se aproxime a los centros educativos, potencie la reflexión y el trabajo colaborativo de los agentes educativos y los implique en la toma de decisiones sobre el modo de cambiar, incida en la implementación de las propuestas superando las buenas intenciones de las planificaciones, y promueva el desarrollo y el aprendizaje del profesorado y las organizaciones educativas, superando los cambios únicamente estructurales. Pues, en la medida en que los docentes aprendan, tendrán más opciones para modificar su rol y orientarse hacia los nuevos fines educativos, debiendo en algunos momentos *“desaprender”* para volver a aprender.

Asentar el enfoque basado en competencias exige adaptar el perfil docente a los desafíos educativos y las necesidades que se advierten en los centros escolares. Parece preciso, revisar sus funciones al tiempo que se revisan las competencias docentes necesarias para educar a los futuros ciudadanos; objetivo que se tratará de abordar por medio del trabajo realizado en esta tesis doctoral.

En definitiva, la transformación de la educación en el siglo XXI no debe centrarse únicamente en el planteamiento interno del profesorado o en las demandas o propuestas planteadas desde el exterior (investigación, política, sociedad); sino que debe de ser un planteamiento conjunto (Fullan, 2008; Sánchez Moreno y Murillo, 2010).

1.2.2. Aproximación de la investigación y la práctica para favorecer la calidad de la educación

Uno de los recursos más útiles para garantizar la calidad en el sistema educativo es incorporar los resultados de la investigación en su funcionamiento, favoreciendo de este modo la aproximación entre la investigación y la práctica educativa. La presente tesis se plantea contribuir a su aproximación, atendiendo a las necesidades de los docentes, contando con su opinión y contribuyendo con una herramienta que les oriente en la mejora continua de su labor y capacitación profesional.

También en el enfoque educativo basado en competencias, como en otras apuestas por la innovación y la mejora, habrá de atender a esta cuestión para garantizar el éxito de su implantación. En este proceso, deberá poner especial atención en que la propuesta llegue a los profesionales encargados de implementarla, es decir, a los docentes, pues algunos estudios determinan que no siempre éstos encuentran en las propuestas realizadas por la investigación la respuesta a sus problemas (Allen, 2009; Álvarez Álvarez, 2011; Clemente, 2007; Korthagen, 2007). Además, con frecuencia, las exigencias normativas no contemplan la falta de apoyos, recursos o tiempos del profesorado para implementar tales decisiones... Es decir, si bien se realizan grandes esfuerzos por mejorar la educación, no están coordinados ni acompasados, con el riesgo de generar desasosiego entre las personas implicadas y desafección por las posibilidades de mejora e innovación educativa.

La realidad evidencia un trabajo paralelo entre investigación y práctica educativa (Álvarez Álvarez, 2011, 2012). Mientras los estudios aportan claves para comprender mejor la educación y aportan nuevas posibilidades de actuación; el profesorado inmerso en su quehacer docente se esfuerza por abordar las diversas tareas y exigencias que le sobrevienen de manera incesante, haciendo en ocasiones más uso de sus creencias que de las aportaciones y avances científicos (Montero y Gewerc, 2010; Mumtaz, 2000; Somekh, 2008). Se constata también que el profesorado no está acostumbrado a realizar

una lectura de los artículos de investigación de publicación reciente (Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa - CIDE, 2006).

El momento de mayor convergencia entre investigación y práctica educativa es la formación inicial en la que se traslada los últimos avances científicos a la realidad educativa del momento. Sin embargo, parece preciso intensificar los esfuerzos durante la formación inicial en el desarrollo de la competencia del profesorado para el aprendizaje, que les permita atender a los avances científicos no sólo durante el tiempo en el que permanece vinculado a la universidad, sino a lo largo de su carrera docente, que evite la práctica profesional centrada en creencias, hábitos y normas derivadas de la cultura de las organizaciones o del sistema (Allen, 2009).

El enfoque educativo vigente debe afrontar estas dificultades y velar por su conexión con la práctica educativa, fortaleciendo los vínculos entre las propuestas realizadas por la investigación y la práctica profesional de los docentes (GIRSEF, 2011). Tal y como expresan Jensen, Larsen y Walker (1995), ésta no tiene por qué ser una relación de amigos, pero sí debe suponer una relación en la que se compartan aspiraciones y deseos, que faciliten uno a otro las tareas a realizar. A continuación se exponen algunas de las medidas que favorecen la aproximación entre la investigación y la práctica educativa, y que deberán ser atendidas para consolidar el enfoque en la práctica docente:

- *Seleccionar los temas de investigación en función de las necesidades reales evidenciadas en la práctica educativa.* La investigación debe hacer un esfuerzo por detectar los problemas educativos prioritarios sobre los que es preciso investigar y crear nuevas propuestas de acción claras y viables, que eviten el desencanto del profesorado al apreciar que éstas en ocasiones no se adaptan a su realidad por motivos como: regulación excesiva, excesiva burocracia, rigidez organizativa, falta de formación o preparación básica, mala planificación o recursos inadecuados, entre otros (Gairín et al., 2010).

Cook Sather (2009) afirma que tener en cuenta las voces del profesorado, incluso del alumnado, podría facilitar el cambio y la innovación, por encontrarse más próximos a la realidad y a las necesidades de los centros educativos y del alumnado, en particular. En la misma línea, Gather (2004) recoge estudios realizados por investigadores como Edelstein (1995), Hopkins (1997), Perrenoud (1997), Rolff y otros (1998); los cuales revelan la importancia que tiene para los actores de la innovación (alumnado, profesorado y familias) tener la sensación de poder influir en su devenir.

- *Colaborar investigadores y profesorado en la definición de problemas de investigación así como en su resolución.* El profesorado que accede de manera voluntaria a la innovación y tiene posibilidad de participar en el proceso se encuentra más motivado en él y expresa su deseo por continuar con los cambios (Gairín et al., 2010; López

Yáñez, 2010). También se constata que el éxito de las innovaciones educativas está directamente unido a la participación activa de los docentes en la planificación, en su ejecución y en hacer suyo el proyecto de innovación (Gather, 2004).

- *Buscar nuevas formas de presentar los resultados de la investigación al colectivo encargado de aplicar las innovaciones* Aunque mecanismos como conferencias, ponencias o jornadas ayudan a informar sobre investigaciones o innovaciones llevadas a cabo, informar no es garantía de aplicación por parte del profesorado. Y por ello, se deberán buscar canales para la sensibilización y la formación que oriente hacia la práctica docente. Los espacios para la formación, son momentos idóneos para mediar entre investigación y práctica así como para fomentar la práctica colaborativa entre investigadores y docentes.
- *Seleccionar y formar adecuadamente a los formadores de formadores.* Se trata de que los formadores del profesorado adapten los avances producidos a través de la investigación, mediante propuestas de actuación claras en las aulas de los centros educativos. Como refleja la opinión de un participante en un grupo de discusión en torno a los procesos de innovación, recogido por Aramendi (2010a):

Un buen formador es un profesional que sabe de lo que habla, una persona que está trabajando en eso, con recursos, inquieto, abierto a modificaciones de su proyecto, flexible, posee creatividad, optimismo y tesón, parte de la práctica y debe estar al servicio del proyecto, debe ser un “asesor de procesos”. Un tutor-docente que guía un proceso, que refuerza partiendo de su práctica, aunque tenga su teoría particular, que conozca la práctica y que fundamente su teoría, impulsar la formación no academicista, la reflexión sobre la práctica, la interacción entre formación y la práctica y limar conflictos (p. 164).

- *Leer los resultados de la investigación en clave de propuestas de actuación, no de recetas mágicas.* La investigación demuestra aquellas propuestas que han alcanzado mayores niveles de éxito en sus aplicaciones y que por tanto, resultan más recomendables y deseables. Sin embargo, no puede aportar recetas que logren el mismo resultado en todo momento, pues los contextos educativos son variables, del mismo modo que las personas que interactúan en ellos.
- *Dar un margen de confianza a las propuestas científicas cuya validez esté contrastada,* pues en ocasiones la aptitud del profesorado para el cambio, así como su comodidad ante él interfieren y condicionan la manera de enfocar su aprendizaje como su implementación (CIDE, 2006).
- *Desarrollar desde la formación inicial la autonomía en el aprendizaje y para la formación a lo largo de la vida.* Acostumbrar a través de la formación inicial del profesorado a la lectura de artículos de investigación sería una forma clara de unir investigación y práctica.

- *Facilitar desde la Administración educativa los recursos así como el impulso de innovaciones que atiendan las necesidades de la comunidad educativa* (Montero y Gewerc, 2010). Parece conveniente que la Administración educativa trace puentes de unión entre investigadores y profesorado, favoreciendo el acceso de los investigadores a campos educativos reales, y promoviendo la mejora de los centros educativos y del profesorado participante en dichas experiencias. Por otra parte, es conveniente que la Administración impulse proyectos de innovación relevantes, que den respuesta a las necesidades reales de los centros y que ponga a disposición los medios necesarios para que éstas se implementen y se mantengan a lo largo del tiempo, evitando convertirse en meros proyectos piloto. Además, los proyectos de innovación han de temporalizarse acorde a su relevancia y exigencias. El profesorado evidencia no disponer en muchos casos de tiempo para la reflexión y el análisis de su práctica educativa, pero también afirma que los proyectos de innovación se les presentan como oportunidades para ello, como una excusa para reflexionar sobre la práctica y realizar mejoras en los propios centros (Gairín et al., 2010).
- *Superar la burocracia en los proyectos de innovación* (Montero y Gewerc, 2010). Se debe promover y garantizar que los esfuerzos y energías del profesorado se dirijan al verdadero trabajo de implementación y mantenimiento de la innovación.

Aunque existe cierta tendencia en las reformas e innovaciones en educación, a partir de visiones puramente científicas que devalúan el poder del conocimiento y experiencia docente, parece necesario avanzar y atender a la visión del profesorado, por su significatividad y poder de influencia sobre la verdadera implementación de una reforma o innovación en un centro educativo (Cook-Sather, 2009). El campo educativo es un ámbito susceptible de cambio y de mejora, que se enfrenta al desafío de promoverlo y de disminuir las resistencias a él. Centrar la atención en el modo de plantear la mejora y neutralizar las resistencias a ella, deberán ser objetivos prioritarios de la teoría y la práctica educativa (CIDE, 2006). Al mismo tiempo investigación y práctica deberán velar por la sostenibilidad de las innovaciones a lo largo del tiempo (López Yáñez, 2010), dejando a un lado los cuestionamientos sobre las razones de los fracasos o abandono de los proyectos de innovación, para centrarse en estudiar las razones o los motivos que las hacen sólidas y duraderas en el tiempo (Kirschner et al., 2004).

1.2.3. El docente, factor clave de la innovación. Variables influyentes

Como se desprende de la revisión realizada hasta el momento, el docente se perfila como uno de los factores clave para la mejora en las innovaciones educativas y en la implementación de mejoras orientadas a la calidad de la educación (Fullan, 2002a; Poncet y González Fernández, 2010). Gozar de docentes profesionales, altamente cualificados y que desempeñen con responsabilidad y rigor su actividad, orientándose a la atención de todo el alumnado parecen ser, entre otros, factores indispensables para garantizar la

calidad de las innovaciones en educación (Darling-Hammond, 2008). Según afirma Imbernón (2014), sin calidad docente parece difícil alcanzar la calidad educativa.

Conviene tener en cuenta algunas características del propio docente así como del entorno en el que desempeña su labor, que según diversos estudios parecen condicionar el modo en que el docente asume la innovación educativa y la pone en práctica. Estos deberán ser contemplados para favorecer la implantación del enfoque basado en competencias.

1.2.3.1. Sensibilización con las áreas prioritarias de mejora

La sensibilización del profesorado con las principales necesidades del sistema educativo y con las posibilidades educativas que se ofrecen desde el panorama de investigación y desde la propia práctica parece esencial en el proceso de mejora de las prácticas docentes y en el fomento de los aprendizajes de los estudiantes (Álvarez Álvarez, 2012; Carr, 2002; Carr y Kemmis, 1986; Clemente, 2007).

La multiplicidad de tareas a las que se enfrenta diariamente así como los objetivos a corto plazo, parecen dificultar al profesorado el análisis de la realidad de manera global y contrastar si mediante su actividad está afrontando las prioridades y finalidades básicas del sistema educativo. Asimismo, la actividad diaria a menudo le hace mantener la distancia respecto a informaciones, orientaciones y resultados educativos que son relevantes y de envergadura. Así por ejemplo, el estudio PISA elaborado desde la OCDE arroja periódicamente datos que permiten conocer las preocupaciones de los sistemas educativos, facilitan datos significativos relativos al rendimiento de los estudiantes y orientan al análisis de áreas y propuestas de mejora. Mientras que éstos resultan plato fuerte para generar debate en la opinión pública, su conocimiento e impacto en los centros educativos es mínimo (CIDE, 2006).

Si bien esto es un ejemplo, aporta una idea de cómo los centros educativos parecen actuar en ocasiones siguiendo la tradición, costumbres y rutinas, sin analizar cuál es la realidad educativa y qué deberían cambiar y mejorar para dar una respuesta de calidad a las demandas educativas.

Sin embargo, se observa mayor disposición al cambio y éxito en propuestas de innovación llevadas a cabo por centros situados en contextos difíciles o entornos socioeconómicos bajos, dada su sensibilidad a las verdaderas necesidades y requerimientos de la comunidad en la que se encuentran inmersos; aquellos que trabajan por Comunidades de Aprendizaje que permiten ver las necesidades del entorno y diseñan de manera conjunta su proyecto educativo así como los medios que se pondrán en marcha para abordar las prioridades educativas (Altopiedi y López Jiménez, 2010).

1.2.3.2. El autor o la procedencia de la innovación

Uno de los aspectos comunes entre todas las innovaciones y los cambios es el tiempo que tardan en hacerse realidad.

La resistencia a la innovación es, en efecto, una de las características asociadas a la escuela de todos los tiempos. Se ha dicho que una innovación de cierto fuste tarda en generalizarse un año en el mundo de la empresa, mientras que en el ámbito de la educación tarda veinte o veinticinco (con algo de fortuna) (Camacho y Mendías, 2005, p. 7).

Y en ello, el autor o procedencia de la innovación se perfila como una variable influyente. Los planteamientos de innovación realizados por los propios agentes educativos, por el profesorado, equipos directivos tienen mayores garantías de éxito (Altopiedi y Murillo, 2010; Aramendi, 2010a).

Sin embargo, el sistema educativo parece contar con profesorado fiel a sus costumbres aunque consciente de que éstas no siempre le resultan eficaces, y que rara vez toma parte activa y se involucra en la promoción del cambio y la innovación. Al contrario, espera a que el cambio se produzca. Esta actitud ante las propuestas externas ha provocado que, a pesar de que desde los años cincuenta se ha querido mejorar e innovar en educación a través de reformas en el curriculum, éste tipo de medidas no hayan resultado todo lo efectivas que se esperaban (Mcculloch, 2005).

El profesorado, cuando analiza las propuestas de cambio recibidas, constantemente encuentra razones para su no aplicación, centradas en el desconocimiento de las verdaderas necesidades de quien legisla o planifica el cambio (Barreal, 2008). Y como bien expresa Fullan (1993), “el sistema no cambia cuando alguien espera que otro corrija el problema” (p. 104).

Aunque el profesorado no se muestra protagonista en la ideación del cambio, al mismo tiempo parece recibir con cierto resquemor y rechazo las orientaciones que se aportan desde estamentos externos a los propios centros educativos (Bolívar, 2008a), por considerarlos lejanos a la realidad de los estudiantes así como de las situaciones que vive diariamente el profesorado (Cook-Sather, 2009; Kennedy, 2006).

Resulta complicado ceder la iniciativa del cambio a alguien ajeno y esperar que éste planifique y genere los cambios que uno desea o cree que deben realizarse.

Aunque, realmente no es únicamente el hecho de que la innovación venga propuesta desde fuera lo que genera rechazo a la innovación docente, sino la forma en que la propuesta de innovación realizada desde el exterior es percibida o entendida por los agentes implicados. El quid del éxito o fracaso de la innovación, por tanto, se encuentra en la interpretación que hace el profesorado de lo que ese cambio supone y de la

percepción que tienen de lo que la innovación les va a suponer en su actividad docente (Sikes, 1992).

Este hecho hace comprender por qué el enfoque educativo basado en competencias, regulado en nuestro sistema educativo a través de la LOE (2006), a pesar de lo necesario y beneficioso que puede resultar en la mejora de los aprendizajes del alumnado y de la realidad social, haya sido rechazado inicialmente por el profesorado en activo. El atropellamiento en su presentación y la exigencia de su implementación, sin una formación adecuada, sin recursos ni apoyos de cara a su implementación, y la rápida exigencia de proyectos basados en ella así como de resultados, vía evaluaciones externas, ha provocado que el profesorado vea esta innovación más que como algo deseable y beneficioso, como un caballo de batalla al que hacer frente, resistirse y que quiere poner en entredicho su propia profesionalidad.

Es decir, la forma ha empañado la verdadera naturaleza de este enfoque, un enfoque educativo que vela por la coherencia educativa entre los diferentes países de la unión, que supone la implementación de planteamientos educativos cuya eficacia ha sido constatada en países que la han aplicado previamente, como Finlandia, que recoge también el sentir del profesorado que a largo de la vigencia de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se han quejado del “todo vale”. Esta nueva perspectiva educativa recoge el interés del profesorado al valorar el trabajo constante y diario, pero también exige unos niveles competenciales concretos al finalizar la escolaridad obligatoria. Además, valora la situación del alumnado a lo largo de la educación y le permite desarrollar al máximo sus potencialidades. En este sentido, es un enfoque que dota de pragmatismo a la educación obligatoria y tiene en cuenta los intereses y necesidades diversas del alumnado y le orienta hacia el éxito en la vida.

En definitiva, a pesar de lo complicado de la situación, los cambios que se propongan, deben conocer y tener presente la realidad de todos los agentes implicados, desde las exigencias sociales hasta las necesidades del alumnado y del profesorado, y promover innovaciones reales, plausibles y que supongan una verdadera mejora. Para ello la propuesta de *incubadoras para la innovación docente*, realizada por Jurkowski y Kerr (2010), resulta un buen modo de atender las percepciones de los docentes sobre la realidad educativa, que permite idear desde el consenso y el verdadero análisis de la realidad, nuevas formas de hacer eficaces y orientadas a la calidad. Esta u otro tipo de propuestas deberán barajarse a la hora de promover cambios y propuestas de innovación si se pretende que sean un objetivo compartido y, con ello, una tarea a lograr mediante un trabajo coordinado y conjunto entre todos los agentes implicados.

1.2.3.3. La formación recibida

La formación del profesorado se considera un factor esencial en la mejora de la calidad educativa y en la implementación de las innovaciones (Darling-Hammond, 2008).

La formación inicial del profesorado supone una base esencial y profesionalizadora, puesto que dota tanto de herramientas teóricas como prácticas para afrontar la realidad educativa. Aporta una base esencial para entender la educación, familiariza con las finalidades de la educación, los currículos a desarrollar, estrategias didácticas y metodologías a movilizar, fomenta el propio desarrollo personal y dota de habilidades y competencias para el buen desempeño docente. Sin embargo, la variabilidad de las condiciones y factores que inciden en la educación, requiere de profesionales capaces de adaptarse a los cambios, de seguir aprendiendo a lo largo de la vida y de actualizar sus conocimientos, así como las habilidades y estrategias requeridas, es decir, de una formación permanente a lo largo del desempeño profesional.

La formación inicial sirve como punto de partida, pero es importante que ésta se vaya complementando a lo largo de los años para poder afrontar las nuevas realidades y retos que devengan. Esto es en muchas ocasiones difícilmente asumido por el profesorado, quien ve cómo la seguridad que le aporta la formación inicial se disipa y cómo se adentra en un proceso a veces incómodo de incertidumbre (Poncet y González Fernández, 2010).

En este sentido, la formación inicial además de aportar conocimientos y estrategias clave para la enseñanza, deberá poner el acento en la formación de profesionales con competencias para el aprendizaje, la investigación y la innovación, capaces de adaptarse a las nuevas realidades y de aprender a lo largo de la vida para afrontar nuevas funciones y exigencias que su profesión le requieran.

1.2.3.4. La cultura escolar

La cultura escolar que impregna las acciones que se desarrollan en los centros educativos, influye de manera determinante en la orientación hacia la innovación de los docentes.

Existen diferentes modos de entender la cultura escolar. Por un lado, es definida por Marchesi y Martí (1998; citados por Assef et al., 2006) como aquellas “normas, valores y expectativas que sustentan los aprendizajes escolares” (p. 127). También se entiende por cultura escolar aquella que cada una de las organizaciones va generando fruto del entorno en el que se encuentra, del grupo de personas que la forman, de las circunstancias y experiencias que van marcando su devenir y su ideología (Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010). Carbonell (2005), por su parte, la denomina como “la inercia institucional” y la define como la “predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida” (p. 17).

La cultura escolar parece marcar las actuaciones del profesorado. De hecho, según Cuban (1983) son numerosas las investigaciones que han demostrado la costumbre del profesorado a enseñar de la misma manera en que a ellos les enseñaron, incluso en los casos en los que su formación pedagógica ha sido diferente y más actualizada que la de sus profesoras y profesores (citado por Edwards, Carr y Siegel, 2006).

Más aún, la cultura escolar cobra fuerza y se hace más influyente si cabe, ante el surgimiento de pequeños atisbos de innovación docente. En estos casos, la actuación de los docentes a lo largo de la historia recobra fuerza, los valores y expectativas arraigadas en el sistema escolar también, y se convierten en una barrera prácticamente infranqueable para aquellos que deciden modificar sus esquemas de actuación (Edwards et al., 2006; Jensen et al., 1995). Emergen en estos casos, críticas conservadoras de quienes piensan que todo tiempo pasado fue mejor y añoran esas prácticas educativas basadas en el libro de texto, la memorización y la repetición constante hasta lograr el dominio de un conocimiento. Juzgan toda innovación del mismo modo, sin atender cuáles resultan útiles y eficaces y cuáles no (Carbonell, 2005).

Una evidencia del peso de la cultura escolar se encuentra en la respuesta diferenciada de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y la Educación Superior ante procesos de innovación. Mientras la Educación Infantil, etapa con apenas un siglo de antigüedad, aborda con iniciativa los procesos innovadores, se cuestiona y busca de manera constante estrategias, recursos, métodos didácticos que mejoren los aprendizajes de su alumnado; el resto de etapas parecen esperar la mejora del aprendizaje del alumnado fruto del cambio educativo en las familias, del esfuerzo del alumnado..., y considerando en muchos casos la necesidad de mantener y perpetuar el proceso de enseñanza y aprendizaje empleado hasta el momento alegando el éxito que tuvo en épocas pasadas, sin reparar en que el alumnado actual debe desenvolverse en una sociedad diferente a las anteriores, y tiene características muy diferentes al alumnado de épocas pasadas, debido a causas como: la integración de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, el aumento de la inmigración, el cambio en el modelo de familia, la incorporación de la mujer al trabajo, la desaparición de la tribu que educa (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003; Marina, 2004), es decir, de ese contexto social educador que existía en generaciones anteriores, pero que hoy en día resulta difícil encontrar.

No obstante, tal y como plantean Sánchez Moreno y López Yáñez (2010) “la cultura nunca elimina por completo la posibilidad de ocurrencia de ningún fenómeno social, incluidos los divergentes” (p. 95). Es decir, aunque la cultura de un centro marque siempre queda espacio para la evolución, la diversidad de ideas y la promoción de aquellas que puedan resultar interesantes y beneficiosas para la comunidad educativa.

El peso de la cultura escolar es importante, y la necesidad de promover cambios que permitan calar en ella, un hecho incuestionable (Assef et al., 2006). Efectivamente, para que las innovaciones tengan impacto directo en los centros educativos, se debe comenzar por desarrollar acciones que calen en la cultura escolar, y no únicamente en aquel porcentaje de profesores y profesoras motivados hacia su profesión y hacia la mejora de la calidad educativa. En este proceso salen a la luz resistencias a modificar formas de hacer muy relativamente eficaces en favor de otras muy prometedoras pero sobre las cuales no han experimentado el éxito.

La principal causa del fracaso de las reformas se debe a que los maestros y maestras se resisten a cambiar sus costumbres, aunque no necesariamente por razones negativas. El hecho de invitarles a abandonar una rutina relativamente eficaz, a favor de una innovación claramente prometedora – aunque aún no haya dado prueba de ello – vuelve a exigirles un esfuerzo y hacerles asumir riesgos que no están dispuestos a permitir (Gather, 2004, p. 13).

Este proceso se vive con el mismo fervor en el proceso de implementación del curriculum basado en competencias. El profesorado es consciente de que a través de sus prácticas, favorece el éxito escolar tan sólo de algunos alumnos/as, mientras que las dificultades en el aprendizaje de otros se mantienen. A pesar de ello, prevalece el pensamiento de que es mejor mantener los logros actuales que ponerlos en peligro en pos de una mejora general, es decir, lo que en términos coloquiales se entiende como “más vale pájaro en mano que ciento volando”. Por ello, la cultura escolar debe considerarse e incorporarse en el diseño, implementación y evaluación de los programas de capacitación y perfeccionamiento docente (Manterola, 1997; citado por Assef et al., 2006).

En definitiva, antes de pensar en cómo innovar, sería necesario asegurarse previamente que el profesorado, como miembro de una comunidad educativa, siente la necesidad de mejorar y cambiar para adaptarse a los nuevos ritmos y necesidades de la sociedad, y se presenta abierto y dispuesto al cambio.

1.2.3.5. La organización del centro educativo al que pertenece

El docente innovador dispone de mayor disposición al cambio, recursos, respaldo y garantías de éxito en el seno de un centro educativo innovador, pues la cultura innovadora de un centro predispone al claustro hacia ella (Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010; Tschannen-Moran, 2004; Tschannen-Moran y Hoy, 2000).

Un centro educativo que potencia la innovación de su profesorado se caracteriza por impulsar la reflexión permanente de sus profesionales, dotar al profesorado de tiempo para destinarlo a los proyectos de innovación, establecer normas para el trabajo en equipo, asesorar a quienes lo necesitan durante el proceso y analizar y evaluar las procesos y acciones llevadas a cabo (Aramendi, 2010a), además de disponer de un equipo

directivo dinámico que apoya las iniciativas del profesorado, un equipo docente unido y un buen clima de trabajo (Sánchez Moreno y Murillo, 2010).

Dado el escaso poder de convicción de las innovaciones propuestas desde el exterior (Administraciones Educativas...) fruto de la cultura escolar (McCulloch, 2005; Bolívar, 2008a), Bolívar afirma que debe ser el propio centro quien impulse el proceso de transformación y cambio, con la colaboración y la actuación coherente del conjunto del profesorado. El profesorado debe ser un equipo cohesionado de personas que trabajan en una institución dispuesta constantemente a aprender y a mejorar aquello para lo que ha sido creada, formar ciudadanos capaces de participar y mejorar en la sociedad a la que pertenecen.

Las redes de colaboración que aportan los centros, o las que se generan incluso entre centros parecen facilitar los procesos innovadores (Wohlstetter, Malloy, Chau y Polhemus, 2003; Aramendi, 2010a). Y es que los cambios y las mejoras en educación requieren de la actuación coordinada y aunada de muchos. Un profesor de manera individual logra mejoras aunque relativas, dado que su poder de acción queda restringido a un grupo concreto de alumnos y por el tiempo únicamente que éstos comparten con él, mientras que un conjunto de profesores o profesoras pueden favorecer grandes avances en los planteamientos educativos de un centro, y por ende, del conjunto de alumnos que cursan sus estudios en él.

La innovación además requiere de un buen liderazgo del equipo directivo (Gairín et al., 2010; Gairín y Muñoz Moreno, 2008), dada la influencia de éste incluso sobre los resultados de aprendizaje (Hopkins, 2001). De hecho, el profesorado, las familias y la comunidad escolar en general son conscientes de que con un buen equipo directivo el centro escolar funciona mejor y los aprendizajes del alumnado, es decir, la calidad educativa es mayor (Bolívar, 2001). Sin embargo, los centros no siempre cuentan con equipos directivos que empujen la innovación. Por ello se hace preciso que los directivos dispongan de una visión clara de los objetivos a alcanzar así como de los factores esenciales para garantizar el éxito, dispongan de visión emprendedora, comuniquen su visión, misión y valores al resto de la comunidad educativa, se comprometan e impliquen con la excelencia, cuenten con el respaldo del personal, garanticen un sistema eficaz de gestión y se impliquen con el entorno (Gairín y Muñoz Moreno, 2008; González Ferreras, 2005).

Más aún, es importante enfatizar la necesidad no de una dirección de un equipo directivo, sino del liderazgo de un equipo por su incidencia en el éxito de las innovaciones (Harris y Lambert, 2003; Harris y Muijs, 2005; López Yáñez y Lavié, 2010; Mulford, 2008), dado que mientras la dirección fomenta únicamente el mantenimiento de la situación existente en un centro desde el control y la regulación de las estructuras, el liderazgo va más allá y se interesa por el desarrollo y la mejora de la educación y de las personas que forman parte

de la organización y funcionamiento del centro (Withaker, 1998; citado por Gairín y Muñoz Moreno, 2008).

A esto se añade un nuevo desafío al que el centro debe hacer frente para propiciar la innovación y es la necesidad de desarrollar una innovación que sea sostenible (Hargreaves y Fink, 2006a). El centro educativo deberá establecer las medidas oportunas para que los cambios y las innovaciones que se generen desde el equipo docente no sean esporádicas ni muy impetuosas en sus inicios, pero a medida que pasa el tiempo, se disipen, para convertirse en una innovación más a apuntar entre el listado de cambios anecdóticos que se han realizado en un centro.

Todos estos procesos de innovación compartidos por la comunidad educativa no deben olvidar nunca la verdadera razón y motivo de su surgimiento, mejorar los aprendizajes del alumnado y, en definitiva, la calidad de la educación que se les brinda.

A veces se requieren cambios organizativos, de gestión o administrativos. Sin embargo, ni la administración, ni la gestión ni organizaciones rígidas pueden convertirse en el objetivo (Hopkins, 2007; Hopkins, Harris, Stoll y Mackay, 2011), olvidando lo que verdaderamente motivó el cambio, la formación de ciudadanos de éxito personal, académico y social (Bolívar, 2008a).

Asimismo, al abordar cualquier proceso de cambio conjunto en el centro, es necesario atender a la historia institucional. Los centros escolares, en su fluir, pasan por momentos de agotamiento (Bolívar, 2001), fruto de procesos continuados e incesantes de innovación y cambio vividos en los centros. Por tanto, es indispensable elegir el momento para abordar los cambios. En este sentido es preciso reconocer que el enfoque educativo basado en competencias no ha llegado en el mejor momento para los centros educativos, obviando la realidad de que existe profesorado para quienes nunca es buen momento para mejorar. En el momento actual se constata el cansancio y agotamiento provocados por la implementación reciente de sistemas de calidad, la puesta en marcha de proyectos exigidos desde la Administración: de integración, como los observatorios para la convivencia, para el desarrollo sostenible, para el tratamiento integrado de las lenguas, para la integración de las TIC..., y un sin fin de actividades y proyectos.

Finalmente, se hace preciso atender a la sugerencia realizada por Fernández Díaz (2005) para garantizar la innovación educativa del docente:

- Contextualizar la innovación, atendiendo a las características del centro.
- Crear una cultura y climas favorables a la innovación a través de la actualización pedagógica, la participación en proyectos y el uso de recursos.
- Implicar a la organización, no sólo a profesores o departamentos aislados.

- Implicar a todas las personas que participan en la organización, a través del trabajo en equipo, el reconocimiento a la labor de cada uno, distribuyendo tareas en base a capacidades, motivaciones y potencialidades.
- Planificar el proceso a llevar a cabo para innovar.

1.2.3.6. *Percepciones sobre la innovación*

Las percepciones, actitudes y creencias juegan un papel fundamental en la formación del profesorado y en su futura actuación docente (Chan y Elliot, 2004; Colmenero, 2006) así como en la implementación y aplicación de las innovaciones que se proponen (Fullan y Hargreaves, 1992). En la medida en que los cambios propuestos por la innovación están en consonancia con las intenciones de los docentes, aumenta su probabilidad de implementación (Elgue, 2007). En efecto, la relevancia otorgada por los docentes a las propuestas de innovación o su nivel de experiencia en educación determinan sus acciones para ponerlas en marcha o para favorecer su estancamiento (Sikes, 1992). Esto explica la razón por la que una misma innovación como es la educación basada en competencias, pueda ser percibida de manera diferente entre el profesorado, incluso entre el que pertenece a un mismo centro con una cultura escolar compartida.

1.2.3.6.1. Aspectos que inciden en las percepciones y creencias docentes

En las percepciones y creencias, el desarrollo profesional del profesorado juega un papel importante (Huberman, 1992; citado por Marchesi, 2007). Las experiencias vividas en diferentes momentos del recorrido profesional pueden provocar la adopción de perspectivas de serenidad o de conservadurismo que generan actitudes de aceptación o rechazo ante los cambios y las innovaciones. Así por ejemplo, los docentes que se encuentran en la mitad o hacia el final de su carrera, toman con menos entusiasmo las innovaciones y se muestran menos dispuestos a abandonar las prácticas educativas que han llevado a cabo a lo largo de muchos años. Por ello, y para mantener su manera de hacer, tienden a negar la existencia de una innovación o de un cambio en educación, haciendo referencia a que lo que plantea el nuevo marco educativo no es otra cosa que más de lo mismo.

Por otra parte, la manera de entender la educación influye en nuestra manera de actuar o de ejercer la docencia (Bandura, 1987; citado por Doménech, Traver, Moliner y Sales, 2006). En este sentido, una de las principales dificultades que se pueden encontrar en la implementación del enfoque de competencias es que mientras la confianza del profesorado en el enfoque no aumente, será realmente complicado que lo apliquen. Las presiones externas constantes pueden llegar a alterar algo la práctica docente; sin embargo si la percepción de la innovación no es positiva, los cambios realizados no llegarán a ser significativos, y menos, eficaces.

1.2.3.6.2. Principales percepciones y creencias de los docentes

Dada la influencia de las percepciones docentes en su praxis, parecen escasas las investigaciones orientadas a su estudio (Sánchez Hidalgo, Hidalgo García y López Verdugo, 2006). A pesar de ello, existen algunas que nos aportan datos relevantes como la realizada por Doménech et al. (2006), y que clasifica las percepciones docentes en cuatro tipos:

- Centradas en el profesor (enfoque tradicional)
- Centradas en el alumno (enfoque cognitivo)
- Centradas en el proceso (enfoque humanista)
- Centradas en el producto (enfoque conductista)

Las investigaciones llevadas a cabo por este equipo de investigación en la Educación Secundaria constatan que si bien a principios de los noventa el estudio de las percepciones docentes llevaba a posicionarlos en un estilo de enseñanza-aprendizaje de corte tradicional, centrado en el profesor y el producto; en la actualidad las percepciones se enmarcan en enfoques centrados en el alumnado y el proceso. No obstante, aún parece apreciarse cierta distancia entre las percepciones del profesorado sobre la docencia y sus actuaciones y prácticas diarias (Edwards et al., 2006). Según el estudio realizado por Doménech et al. (2006), esta distancia entre la percepción y la actuación se mantiene, porque lejos de modificar las creencias y la visión de la educación, el profesorado ha aprendido e interiorizado un discurso políticamente correcto en educación durante los años de implantación de la LOGSE (1990), que no se refleja tanto en su manera de trabajar con el alumnado ni en los materiales didácticos de apoyo que emplean, los libros de texto; muy probablemente porque normalmente el profesorado recibe amplia formación teórica al producirse cambios en educación que contrasta con la apenas existente formación práctica sobre cómo traducirlo en actuaciones educativas en el contexto escolar diario (Marchesi, 2000b).

Por la relevancia que tiene, en la presente tesis se atenderá a las percepciones del profesorado sobre las funciones y competencias que se le exigen en la actualidad en el estudio empírico que más adelante se detalla.

En definitiva, una de las tareas pendientes de las políticas educativas y de los procesos de innovación es contar con la visión del profesorado (Imbernón, 2006), darles la oportunidad para participar en ellas, para expresar sus ideas y temores, sus dificultades y fortalezas. Habitualmente “se presta poca atención a las realidades cotidianas de los docentes que deben implementar los cambios o los problemas prácticos de la innovación institucional” (Evans, 1996; citado por Assef et al., 2006, p. 132).

Si realmente una innovación educativa quiere contagiar el entusiasmo a los docentes, debe ser una innovación que permita poner en juego sus conocimientos, sus experiencias y sus propuestas. Aunque esto es realmente complicado en los casos en los que se elabora una ley educativa, o al menos así se constata en la realidad que vivimos, sí puede resultar algo posible al tratar las innovaciones en los centros educativos, a través del empleo de “grupos de reflexión docente” en los que el profesorado tiene la oportunidad de aportar su visión sobre la situación educativa, así como de generar propuestas conjuntas de las que se sienta partícipe para poder llevar adelante la innovación o los cambios que haya que realizar (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2008).

Entre las creencias más generalizadas dentro del colectivo docente y que incide en la falta de aceptación de las últimas innovaciones educativas es el responsabilizar de los cambios educativos a la alternancia de los partidos políticos en el poder. Sin embargo tal y como muestra Esteve, las reformas educativas en nuestro país no hacen más que ir a la par en los avances educativos que se van planteando más allá de nuestras fronteras, “la génesis de estos cambios se sitúa así en procesos mucho más globales y complejos que la intervención aislada de una decisión individual o de una instancia política nacional” (Esteve, 2006, p. 22).

Los resultados obtenidos en un estudio realizado por Pérez Ferra y Pantoja Vallejo (2006), añade al conjunto de creencias docentes las siguientes:

- La calidad de su enseñanza depende en gran medida del conocimiento de experiencias llevadas a cabo por otros compañeros.
- No existe el convencimiento de que el propio desarrollo docente se vea enriquecido por la realización de actividades de formación y perfeccionamiento, dado que en muchas ocasiones no parten de sus necesidades o intereses.
- La elaboración de un curriculum adecuado se produce en coordinación con compañeros y bajo procesos de debate interno en el centro.

1.2.3.7. Tiempo para la participación en los procesos de cambio

El factor tiempo parece considerarse también clave para la innovación docente. El profesorado requiere de tiempo para poder formarse, planificar y desarrollar los procesos de innovación. Sobre éste también se reflexiona en el informe realizado por Eurydice (2004). En él se detalla que el tiempo de trabajo del profesorado debe ajustarse al buen cumplimiento de las tareas especificadas en su profesión, las cuales deberán ser remuneradas en consonancia.

El tiempo puede limitar la innovación docente. Se ha de tener consciencia de que “en tiempos de innovación, los profesores perciben centralmente falta de disponibilidad de

tiempo, sobrecarga de innovaciones y tensión laboral por el aumento de trabajo” (Becerra, 2005, p. 90) que pueden llegar a desencadenar malestar docente.

La limitación que supone el factor tiempo podemos apreciarla en que el profesorado, una vez que se plantea un cambio educativo como el propuesto por la LOE (2006), debe adaptarse a él teniendo las mismas horas de trabajo y sin descuidar el quehacer diario del aula y del centro; obligando por tanto a recibir la formación necesaria para la adaptación al cambio en horas fuera de la jornada laboral, y por tanto, reduciendo el tiempo destinado al ámbito más personal, social o familiar del profesorado. De hecho, gran parte de los cursos de formación propuestos por la Administración Educativa, se temporalizan en horario no lectivo.

Por otra parte, toda innovación, y en este caso, la incorporación de las competencias al currículo escolar, requieren de reflexión docente conjunta; y para ello se hace necesario disponer de momentos y espacios de coordinación, para la planificación, para la elaboración de programaciones y materiales adecuados. Y lo cierto es que no se destinan más horas a estas tareas al plantear la planificación y los horarios de los docentes. Como consecuencia, estas tareas también van encomendadas a la buena voluntad del profesorado, que en sus momentos de ocio, tenga a bien destinar unas horas a la causa.

Dada la repercusión del tiempo sobre la participación del profesorado en los procesos de innovación educativa, Cambone (1994; citado por Assef et al., 2006) propone la necesidad de reconceptualizar el tiempo dentro del sistema educativo, es decir, de generar situaciones que faciliten la participación en la transformación.

En este sentido, la integración de las competencias en los currículos no sólo debe plantear cambios en los horarios de las áreas y materias, en la redistribución y flexibilización de horarios del alumnado, para mejorar sus condiciones de aprendizaje; sino que debe suponer un cambio lo suficientemente amplio, que permita al profesorado tener momentos donde coincidir con profesorado de otras áreas y materias que les permita desarrollar proyectos interdisciplinares, tener más momentos de tutoría y trabajo individual con el alumnado para poder atender a las demandas de aprendizaje individualizado y para llevar a cabo una evaluación que promueva el desarrollo de competencias, lo cual requiere bastante más tiempo de lo que podía suponer en otros tiempos la evaluación a través de controles periódicos o exámenes.

Por otra parte, se hace recomendable realizar otra reflexión sobre el tiempo dedicado a la enseñanza. Tradicionalmente se viene considerando que existe una relación directa entre el tiempo de dedicación directa a la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los datos recogidos en el estudio realizado por la OCDE (2009b) revelan que España es un país que dedica bastantes más horas a la docencia que Finlandia, y sin embargo, sus resultados en las evaluaciones PISA han resultado significativamente

peores. Esto permite decir que no se puede seguir empleando la justificación de que no hay tiempo para realizar dinámicas o actividades individualizadas, más activas orientadas a la práctica y a la vida real. Se dispone de tiempo más que suficiente, más del que hace falta para obtener excelentes resultados académicos.

Esto también puede llevar a pensar que si en la docencia directa no es necesario emplear tanto tiempo, y resulta escaso aquel destinado a la programación, gestión de la enseñanza, coordinación, actualización pedagógica... habrá que considerar el traspaso de horas de dedicación directa al alumnado a todas aquellas otras funciones del profesorado que influyen de manera directa sobre la calidad de la educación.

1.2.3.8. *Las condiciones de acceso a la profesión y mantenimiento del puesto*

El acceso a la profesión docente adquiere un papel relevante en las competencias docentes y en su orientación hacia la innovación.

Las personas que acceden a la función pública por oposición, deben realizar una serie de pruebas selectivas que demuestren su capacidad y competencia para ejercer la docencia. Este planteamiento puede resultar interesante, sobre todo si lo que se busca es que el profesorado sea competente para afrontar las situaciones educativas diversas que se le planteen a lo largo de su carrera profesional.

Sin embargo, la realidad muestra algunas limitaciones en su aplicación. Se valora la cantidad de experiencia pero no la calidad de la misma. Algunas pruebas se basan más en la cantidad de conocimientos que en la competencia para responder a necesidades educativas. En la formación de los tribunales no se tiene en cuenta su cualificación para evaluar y frecuentemente aplican los criterios de manera diversa. Por último, la tutoría, ¿resulta eficaz y formativa la tutoría llevada a cabo para el desarrollo de competencias docentes? Esta tutoría poco ortodoxa queda muy bien recogida por Montero (2006):

¿Qué se está haciendo para formar a los profesores experimentados que desempeñan el papel de tutores de los noveles? ¿Es suficiente con ser profesor experimentado (lo que en la literatura significa 10 años como docente) para actuar como tutor –mentor– de un profesor principiante? (p. 83).

Tal y como recoge Orland-Barak (2006) en un estudio realizado sobre la tutoría de un profesor a profesores principiantes en Israel, ser docente y tuturar docentes no es lo mismo, es decir, ser un buen docente no capacita para ser un buen tutor. Pone el siguiente ejemplo: que uno sea capaz de expresarse oralmente adecuadamente en una lengua, no le capacita para hacerlo en otra. Es probable que el que lo haga adecuadamente, le facilite comunicarse en una segunda lengua, pero para lograrlo verdaderamente, requerirá realizar otro tipo de aprendizajes. Con la tutoría ocurriría lo mismo.

Mientras en países como Israel plantean formaciones de dos años para ejercer de tutores, lo que no garantiza en su totalidad la efectividad, pero al menos sí la promueve; España se encuentra muy lejos de este sistema, y de cualquier otro que garantice la efectividad y el sentido de este periodo de prácticas tutorado.

La garantía de tener trabajo de por vida sin ningún tipo de evaluación del trabajo o de la dedicación, precisamente no impulsa hacia el trabajo o la implicación. Por otra parte, no se rescinde el contrato a aquellos profesores y profesoras que demuestran que no se han actualizado ni han realizado cursos de formación permanente que les mantenga al día. Como dice Fernández Enguita “las opciones y admisiones desacertadas serán irremediables” (2006, p. 64).

Aunque estos aspectos se refieren al funcionariado, hay elementos comunes con el profesorado que ejerce su labor en centros privados o concertados. En primer lugar, la selección del profesorado no siempre se realiza en función de sus competencias profesionales sino en base a la titulación obtenida. A más títulos, más idóneo, aunque no siempre hay una relación directa entre ambos aspectos. Por otra parte, aunque en estos centros sí hay un mayor seguimiento del rendimiento y eficacia de los docentes, parece centrarse más en el profesorado con poca antigüedad, al que no es costoso, económicamente hablando, rescindir el contrato. Mientras que el profesorado con larga tradición en el centro, a pesar de que sea reacio al cambio, genere mal clima o no cumpla con las funciones actuales como docente, permanece en el centro.

Esta situación, por tanto, parece no facilitar el dinamismo y la innovación educativa. Contrasta, sin embargo, con la que se da en Estados Unidos, donde el 30% del profesorado deja voluntariamente la profesión docente en los primeros cinco años de docencia (Darling-Hammond y Berry, 2006), muy probablemente porque a lo largo de ese periodo, por un lado, se forjan la idea real de lo que supone ser un docente y las tareas y obligaciones que conlleva, y por otro, porque son conscientes de que su actuación docente va a ser sometida a evaluación y revisión periódica, no sólo en el primer o segundo año de ejercicio, sino a lo largo de toda la carrera profesional.

Parece conveniente revisar los accesos a la profesión para atraer a los mejores a la función docente (Marchesi y Martín, 2014). De este modo, podrá allanarse el camino hacia la mejora y calidad de la educación.

1.2.3.9. Los recursos y apoyos administrativos

La inversión económica en educación supone un gran apoyo para implantar y llevar adelante proyectos e intenciones educativas. De hecho, a lo largo de los años son múltiples organizaciones las que han constatado la relación directa existente entre

inversión económica y calidad de la educación, como es el caso de la OCDE o de la UNESCO.

Darling Hammond (2008) pone como ejemplo los casos de países como Finlandia, Suecia, Japón, Países Bajos o Corea, que a lo largo de la última década están aplicando una política educativa centrada en la inversión económica, y que están dando pruebas de resultados satisfactorios en las evaluaciones de carácter internacional llevadas a cabo en los últimos años. Gather también se pronuncia en torno a este tema y es muy clara al afirmar que

La mayoría de las innovaciones que han despertado el interés de una parte del colectivo docente durante cierto tiempo, nunca han llegado a formar parte de las aulas ni de las prácticas. Y es que aparte de la información inicial y de un esfuerzo de formación, no ha habido suficientes inversiones, ni suficientes seguimientos individuales o colectivos para ponerla en práctica (Gather, 2004, p. 14).

Es decir, es importante que se produzcan avances en la investigación educativa y que éstos se transmitan a través de la formación a los ejecutores de su implantación en el sistema educativo, es decir, al profesorado. Pero también es evidente que además de saber qué es lo que hay que hacer y cómo hay que actuar, hay que disponer de los recursos materiales, personales y económicos básicos y necesarios para poder llevarlo a la práctica.

Los recursos demandados por el colectivo docente, no siempre son de carácter material o económico. Según recogen Sánchez Moreno y Murillo (2010), el profesorado demanda:

- Mejoras en los procesos de asesoramiento mediante asesores de tareas de evaluación del proceso de innovación o del establecimiento de mayores lazos con los centros universitarios.
- Mayor difusión de las tareas innovadoras, mejorando las redes de formación y de intercambio de experiencias, que permitieran la autoformación del profesorado.

Por su parte, Roselló y Muntaner (2010) recogen entre las principales demandas realizadas por el profesorado, la reclamación a la Administración de una mejora en el apoyo otorgado en los procesos de innovación, dejando a un lado el talante controlador y ayudando por medio de la creación de una red de apoyo a centros que comparten temáticas de innovación, y la elaboración de un mapa de centros innovadores en los que el profesorado pueda buscar apoyo, asesoramiento y colaboración.

1.2.3.10. La fase en el desarrollo profesional

En la actualidad existe un alto porcentaje de profesorado que sobrepasa los cincuenta años y que se encuentra a las puertas de la jubilación (Imbernón, 2006; Zabalza, 2006).

Este hecho favorece al salario, pero parece no tener los mismos efectos beneficiosos sobre la innovación por dos cuestiones fundamentales:

- El desgaste del profesorado, fruto de los años de trabajo, a pesar de haber sido esta profesión una elección vocacional. El profesorado se encuentra con poca energía para seguir innovando, y ante las exigencias externas, recuerdan constantemente la fecha de jubilación.
- La formación que se lleva a cabo en los centros educativos por elección y gestión propia o por las administraciones educativas se dirige al profesorado en activo, es decir, a un alto porcentaje de docentes que en un plazo breve de tiempo no ejercerá la función docente, mientras que el profesorado joven que deberá afrontar la innovación educativa lleva a cabo su labor con contratos de sustitución de duración breve, que les imposibilita recibir de manera continuada la formación. Si a ello se suma la inexperiencia docente, la situación resulta realmente alarmante.

1.2.3.11. Los incentivos recibidos

El empleo de incentivos parece resultar una variable que incide en la mejora de la calidad del profesorado y en su interés por mejorar constantemente sus competencias docentes. Así por ejemplo, Darling-Hammond y Berry (2006) plantean esta opción como una manera eficaz de captar y atraer a profesorado cualificado. Como en todo, existen países más avanzados y menos en torno a esto. Así por ejemplo, en Japón el sueldo de un profesor es equiparable al de un ingeniero (Darling-Hammond, 2005).

Existen variados tipos de incentivos que permiten atraer a la profesión docente a personal altamente cualificado (Eegyeong, 2006) así como para motivar una actuación docente eficaz, (Glewwe, Ilias y Kremer, 2010; Lavy, 2007, 2009). Entre los incentivos docentes eficaces, Vegas (2006) cita los siguientes: sueldos adecuados, mejores sueldos para los maestros con un mejor desempeño, mejores sueldos para los maestros que trabajan en zonas desfavorecidas, oportunidades de ascenso a lo largo de la carrera docente, reconocimiento para los maestros de excelencia, verdadera amenaza de perder el empleo en el caso de los maestros con un bajo desempeño, los maestros deben convencer a los usuarios de que están trabajando de manera adecuada. En Corea del Sur, país donde la profesión docente está altamente valorada y demandada por personal altamente cualificado, emplean estos incentivos (Eegyeong, 2006).

Todo esto lleva a plantearse que la calidad de la educación y la innovación docente, deba de pasar en cierto modo, por la implementación de políticas educativas que pongan en marcha este tipo de incentivos. Con ello no debe hacerse una lectura simplista como que a mayor sueldo, mayor implicación. Quizás, la lectura a realizar sea tal y como afirma

Vegas (2006), a mayor sueldo mayor porcentaje de gente cualificada que accede a la profesión, así como, más años de permanencia en ella, puesto que no deben buscar otras salidas laborales como forma de promoción o mejora salarial.

Es decir, no deben dejarse a un lado las exigencias al profesorado de adaptar la docencia a la situación actual, sino que además de exigir su trabajo e implicación, resulta fundamental mostrar el reconocimiento de su labor a través de incentivos variados, bien sean económicos, de bienestar laboral o de reconocimiento social.

Por otra parte, resulta necesario atender a la idea aportada por Vegas (2006): “para que un esquema de incentivos funcione eficazmente, debe reconocer sólo a la proporción de maestros que verdaderamente muestran el desempeño y los resultados deseados” (p. 233). Para ello, será preciso vincular el sistema de incentivos a un buen sistema de evaluación del desempeño.

En el caso de España, se observan reiteradas quejas en relación a las condiciones laborales de los docentes. Sin embargo, los estudios realizados sobre la satisfacción laboral de los docentes no refleja esta realidad. Por ejemplo, en la *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo* (2003); el profesorado muestra un nivel de satisfacción alto así como orgullo por el trabajo desempeñado.

Al analizar los salarios, el profesorado está bastante bien pagado en comparación con otras profesiones, aunque en otros países los salarios son proporcionalmente mayores. Los horarios así como las vacaciones son deseables; la estabilidad laboral es elevada, más aún en el caso de los funcionarios; y el nivel de autonomía en el trabajo es elevado, aunque no en todas las situaciones. El tipo de centro en el que se desempeña la función docente (público o privado) favorece o limita la autonomía (Fernández Enguita, 2009).

Arencibia y Moreno (2010), por su parte, no consideran el incentivo económico elemento clave en la innovación docente; afirman que el poder de la innovación radica mucho más en la motivación intrínseca que pueda demostrar el profesorado que en los beneficios externos con los que se les pueda tratar de motivar. En realidad, las quejas se orientan constantemente hacia un punto: la exigencia de mayor reconocimiento a su labor, de una mayor valoración social. Esta exigencia se encuentra entre las peticiones realizadas con más asiduidad y pesar entre el colectivo docente, así como la disposición de mayores recursos y tiempo para abordar con eficacia su labor (Becerra, 2005).

No obstante, se ha de destacar que a pesar de ciertas condiciones adversas, el abandono profesional de la docencia es prácticamente nulo en España, frente a otras coyunturas como la Comunidad Francófona de Bélgica y Francia, donde el abandono de la profesión a lo largo de los primeros 5 años de trabajo ronda el 40% (Devos, Mélis y Paquay, 2008) o el 30% en Estados Unidos (Darling-Hammond y Berry, 2006).

Sin embargo, ¿por qué a pesar de estas condiciones laborales no se cumple en todos los casos una buena implicación en el trabajo? Quizás, influya en este caso no tanto los datos objetivos que se han mencionado, como la visión subjetiva de la realidad, o incluso, la confluencia de otros factores que provoquen la desmotivación, el desánimo o incluso, el desinterés, como la falta de apoyos para desempeñar su labor o la falta de reconocimiento social a la tarea realizada. También puede deberse a que tanto los buenos como los malos profesionales cobran lo mismo y son igualmente valorados.

Las variables analizadas muestran la complejidad de la aplicación de los procesos de innovación en educación, así como la necesidad de cuidar y atender las verdaderas prioridades educativas, hacer partícipe a los agentes implicados y dotarles de los recursos necesarios para poder llevarla adelante. A modo de decálogo, resulta reveladora la propuesta de Carbonell (2005) (Ver Figura 5).

- “LOS DIEZ MANDAMIENTOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA”**
1. Mantendrás un equilibrio entre las prioridades de desarrollo de la escuela en su totalidad y el desarrollo de la autonomía personal y profesional del profesorado.
 2. El cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y dicen, resulta tan simple y tan complejo como esto. (Esta frase está tomada prestada de Fullan)
 3. Toda innovación debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación.
 4. La eficacia de las innovaciones depende de la cantidad y calidad de la ayuda recibida.
 5. No matarás las innovaciones con discusiones bizantinas que no conducen a ninguna parte, con burocratismos estériles y con una actitud pesimista que sustituya la crítica constructiva y transformadora por el simple lamento propio de la cultura de la queja.
 6. Deberás asumir que el riesgo, la duda, la incertidumbre, el conflicto y el desacuerdo son excelentes fuentes de aprendizaje en cualquier proceso de innovación.
 7. El auténtico cambio es dolorosamente lento y los resultados se detectan a medio y largo plazo.
 8. La palabra clave es la cooperación. No hay innovación si no hay un fuerte compromiso en el diálogo, en la negociación y en los objetivos y decisiones compartidas.
 9. Tratarás de buscar siempre sentido a las innovaciones intentando establecer puentes continuos entre la teoría y la práctica.
 10. Defenderás las innovaciones con orgullo y pasión, y hasta con una pizca de humor, para que sean justamente reconocidas.

Figura 5. Los diez mandamientos de la innovación educativa

Fuente: Tomado de Carbonell (2005, p. 19-20)

En efecto, es importante orientar las innovaciones educativas hacia el desarrollo de las escuelas pero sin olvidar la autonomía del profesorado, teniendo en cuenta sus percepciones y creencias; potenciando espacios para la reflexión docente, para la formación y la autoevaluación conducente a su mejora, atendiendo a la necesaria colaboración entre teoría y práctica, ofreciendo el apoyo necesario, fomentando la colaboración y la cooperación, evitando tareas burocráticas para destinar el tiempo y el esfuerzo apasionado en acciones eficaces; con la consciencia de que en educación los

resultados se ven a largo plazo. Estas ideas deben sentar la base y servir de inspiración en el desarrollo de innovaciones educativas aspirantes a lograr el éxito.

En definitiva, el estudio de la figura del docente dentro de la innovación educativa determina que factores como la motivación, la satisfacción con el rol, las expectativas de desarrollo y desafío profesional, las expectativas y reconocimiento por parte del alumnado y familias (Becerra, 2005) favorecen los procesos de innovación, del mismo modo que la creatividad del docente, capacitándoles para generar nuevas ideas que den respuestas eficaces a las turbulencias externas e internas, rompiendo con la tradición y mirando de otro modo la realidad y aquello que acontece (Menchén, 2009).

Por el contrario, se advierten también factores asociados con la figura del docente que obstaculizan la innovación educativa a los que se deberá dar respuesta: como las evaluaciones dañinas entre colegas, la tensión laboral por aumento de trabajo, la atención a las necesidades educativas especiales y la interculturalidad, la sobrecarga de innovaciones, falta de espacios para la coordinación, la percepción de carga asociada a reuniones (Becerra, 2005), o los “*pecados capitales de la innovación*” (Carbonell, 2005) entre los que se destacan: la *inercia institucional*, que lleva a pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor; *el individualismo*, reflejado con la metáfora del aula como “un reino de taifas” donde el profesor hace y deshace a su antojo y donde nadie debe inmiscuirse; *el corporativismo*, o defensa a ultranza de los iguales frente a otros aunque dicha defensa no sea realmente justa ni ética; las *lagunas en la formación inicial y permanente del profesorado*, que capacita al profesorado únicamente para la transmisión de conocimientos; *la falta de un clima de confianza y consenso*, entre el equipo docente y la comunidad educativa que dificulta el compartir objetivos y proyectos; *la intensificación del trabajo docente y el control burocrático*, que agobian y generan malestar docente y *la falta de apoyos de la administración*.

1.3. SÍNTESIS

Los cambios sociales y educativos evidencian la necesidad de adaptar el sistema educativo y las actuaciones profesionales de los docentes para contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos, capaces de afrontar situaciones y problemas diversos. Se observa cierta premura en el ámbito educativo por asumir e implementar el planteamiento de una educación basada en competencias. Algunas de las razones que lo impulsan son las siguientes (Mejía, 2010):

- Lo relevante es aprender, no enseñar.
- El agente importante y activo en el proceso educativo es el alumno, no el profesor; pues es quien debe hacerse poco a poco competente.

- Se dota al alumnado de herramientas útiles y claves para alcanzar el éxito en las diversas áreas del conocimiento.
- Se encuentra una utilidad a lo que se aprende; es decir, se sabe para qué sirve.
- La educación se centra en las necesidades del alumnado.
- La educación adquiere una mayor razón y función social. Prepara a los futuros ciudadanos para participar en la sociedad y contribuir a su mejora.
- Aumenta la motivación del alumnado ya que encuentran sentido a lo que aprenden. A su vez, la motivación promueve el éxito académico así como el interés por seguir aprendiendo.
- Se educa en el saber hacer y en el aprender a aprender, aprendizajes no caducos y que capacitan al alumnado a la actualización permanente del conocimiento; contrastando con la obsolescencia del conocimiento tradicionalmente transmitido.
- Permite realizar aprendizajes transferibles a muy diversos contextos, tanto personales, de la vida cotidiana, académicos como laborales.

Ante las bondades del planteamiento educativo basado en competencias, parece conveniente tender puentes entre la investigación y la práctica, que permitan trabajar conjuntamente con el deseo de mejorar la calidad de la educación del alumnado, e incluyendo las necesidades, perspectivas, consideraciones y aportaciones tanto de los sujetos activos (profesorado) como de quienes contribuyen desde el plano de la investigación a la mejora educativa.

El profesorado es una pieza clave de todo este entramado de cambio y propuestas de innovación, tanto en su figura de ayuda y apoyo en la construcción de aprendizajes por parte del alumnado, como en la planificación e implementación de toda una serie de estructuras, planes, acciones y actividades en coordinación con la comunidad educativa que hagan posible el planeamiento, fijación y desarrollo de innovaciones orientadas a su logro.

La literatura muestra que se constatan diferencias entre el profesorado en el proceso de materialización de innovaciones educativas, por cuestiones como características personales, niveles de formación pedagógica, así como por otra serie de factores como las creencias personales o la cultura escolar en la que se desenvuelve. Por otra parte, compartir el proceso de innovación con colegas así como con el resto de agentes de la comunidad educativa, y abordarla desde la propia organización, compartiendo tareas y bajo el liderazgo de una dirección eficaz que sea capaz de buscar y seleccionar los

recursos necesarios se perfilan como elementos clave. Asimismo, diversos investigadores recuerdan la necesidad de no dejar caer las innovaciones en saco roto, sino velar por su sostenibilidad.

En definitiva, se ha comprobado que la integración de las competencias en los currículos traspasa las fronteras europeas para consolidarse como propuesta educativa a nivel mundial, que promueve entre los países el interés por cooperar en materia educativa. Se constata que trabajar por competencias va más allá de la importación de ideales aportados por investigaciones e informes de organizaciones como la UNESCO, El Club de Roma o la OCDE, traspasando la planificación y materializándose en acciones y actividades diarias en los centros escolares, exigiendo por tanto:

- Un trabajo sólido por parte de la Administración Educativa en la elaboración de materiales que orienten al profesorado en la transformación de la escuela al nuevo marco educativo.
- La actualización de los centros de apoyo y orientación encargados de asesorar al profesorado, para acometer su tarea lo más eficazmente posible.
- La colaboración de las familias, siendo agentes facilitadores en este proceso de transformación.
- La actividad y la responsabilidad del alumnado sobre la tarea que se le encomienda: aprovechar al máximo los recursos personales y materiales que dispone a su alrededor, para aprender.

Más aún, la implantación de la educación basada en competencias precisa renovar y actualizar las prácticas docentes, adaptar las formas de hacer, las metodologías para alcanzar las finalidades educativas establecidas en los presentes currículos. En definitiva, nos situamos ante un momento en el que es preciso repensar el perfil del docente de Educación Básica para poder abordar las funciones que la profesión le exige. La reflexión sobre la figura del docente y su adaptación a la nueva realidad profesional deberá ser planteada como una oportunidad para mejorar su práctica profesional, su bienestar y para garantizar una educación de calidad acorde al contexto.

CAPITULO 2:

Competencias para el desempeño de las funciones docentes en la educación obligatoria y su evaluación

Quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender
(John Cotton Dana)

Los cambios derivados de la implantación del enfoque educativo basado en competencias exponen la necesidad de modificar lo que debe aprender el alumnado y el modo en que debe hacerlo, poniendo de algún modo en jaque la profesionalidad docente.

En efecto, el enfoque educativo basado en competencias planteado para la educación obligatoria se encuentra en un momento crítico, en el que el profesorado debe planificar e implementar las acciones necesarias para hacer realidad la innovación. Momento crítico porque “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y complejo como eso” (Fullan, 2002b, p. 141). Los estudios que analizan el impacto de la innovación sobre la mejora de la calidad educativa (Fullan, 2002a; Gairín, 1999; García Gómez, 2008; Gather, 2004; Hargreaves et al., 2005; Montero y Gewerc, 2010), han detectado un enorme potencial en el colectivo docente para implementar cambios positivos para la educación (Darling-Hammond, 2008; Fullan, 2002a; Poncet y González Fernández, 2010), y también prácticas que manifiestan esfuerzos por ignorar los avances y las buenas propuestas planteadas desde la política educativa para mejorarla (Day, 2007; Fernández Enguita, 2009; Mcculloch, 2005; Zeichner y Ndimande, 2008). Tal y como indica el profesor Bolívar (2008a) “entre las lecciones aprendidas sobre el cambio educativo en el último tercio del siglo, sabemos que no bastan buenos diseños, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en promover la capacidad de aprendizaje de los propios agentes” (p. 291).

En este contexto parece preciso clarificar las funciones del profesorado, a pesar de las dificultades que la tarea conlleve (Marchesi, 2000a). “La realidad contemporánea ha puesto a la escuela en el punto de mira, reclamándole nuevas funciones, organización y una re-conceptualización de la actividad docente, de la formación y desarrollo profesional del profesorado” (Montero y Gewerc, 2010, p. 305).

Redefinir las funciones y tareas para velar por el logro de las finalidades educativas propuestas, y determinar qué competencias debe desarrollar y movilizar el docente para alcanzar la competencia profesional se convierte por tanto en una prioridad educativa. Las investigaciones realizadas exponen la dificultad para dar luz a estos aspectos dadas las denominaciones diversas así como los significados aportados a conceptos como profesión, profesionalidad, profesionalización, identidad profesional del docente (Eirín, García y Montero, 2009). La revisión teórica que se presenta a continuación, tratará de aclarar estos aspectos así como las funciones que debe desempeñar el docente que ejerce con profesionalidad su labor y alinear el perfil docente a las demandas educativas y funciones que debe desempeñar.

2.1. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Los cambios educativos de los últimos años provocados por la integración del enfoque educativo basado en competencias, vienen poniendo en cuestión el papel del docente (Smyth, 2005) y generando la duda sobre qué supone ser un profesional de la docencia. El análisis de la realidad muestra que prevalecen visiones simplistas y caducas que asocian al docente con la persona encargada de transmitir al alumnado la información y el conocimiento (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007) o con la figura encargada de instruir o dar cultura a quien no la tiene (De la Torre, 2000). Parece clara la conveniencia de dejarlas atrás para dar paso a planteamientos más cercanos a la realidad y que tengan en cuenta las funciones del profesorado en el siglo XXI.

Se alzan voces que apuntan a un creciente proceso de desprofesionalización de la docencia, debido a la pérdida progresiva de su autonomía y control interno, tomando como pretexto las necesidades de ampliar las tareas asociadas al docente (Marcelo y Vaillant, 2011). Sin embargo, el contexto educativo pone de relieve la patente necesidad de ajuste de la profesión a las necesidades educativas vigentes. En este recorrido de ajuste adquieren protagonismo los procesos de profesionalización orientados a la búsqueda de un ejercicio responsable de la profesión (Hammerness et al., 2005). Y es que la educación está reclamando al docente avanzar desde posicionamientos en los que su tarea era tan sencilla como explicar y mantener la disciplina de aula, aprendida desde la propia experiencia como alumno; a una visión de la profesión algo más compleja como la que supone la implantación del enfoque educativo basado en competencias. En ésta, el profesorado debe organizar su propia enseñanza, abordar un conocimiento difícilmente abarcable, dar respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales que se integran en las aulas ordinarias, y todo ello, incorporando nuevas corrientes pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje cooperativo o nuevas estrategias de evaluación. Este escenario educativo, por tanto, le obliga a aprender y a desarrollarse como profesional desde una responsabilidad individual así como desde la obligación

institucional, teniendo presente qué debe hacer y debe ser capaz de hacer para desempeñar con rigor la profesión (Hargreaves y Fullan, 2000).

En este proceso de profesionalización se hace patente, por tanto, el papel central del docente (Hammernes, 2006) y la conveniencia de que éste asuma su responsabilidad para investigar de manera crítica y sistemática sobre su propia práctica (Eirín et al., 2009) para ajustar su perfil a las necesidades reales y fomentar aprendizajes más eficaces en las aulas (Cook-Sather, 2006, 2009).

La profesionalización del docente exige mantener un equilibrio entre las tensiones que provoca en él la sensación de recibir exigencias del sistema educativo en vigor y de falta de control y dominio ante ellas; para llegar a un proceso de construcción de la profesión, compartido con la política educativa, los expertos e investigadores. Esta tarea parece pendiente de materializar, como se comprueba al analizar las diferentes perspectivas y perfiles docentes diseñados desde el marco normativo, desde las palabras de investigadores y agencias reconocidas, que según expresa Lofty (2006) parecen ser una imposición al profesorado más que una ayuda u orientación.

Por todo ello, en el presente estudio, se pretende contrastar la visión política y científica del perfil docente con la visión del profesorado, para construir un perfil docente compartido y posible, aclarando las funciones a desempeñar en el ejercicio profesional, las competencias necesarias para su buen desempeño y los recursos que dispone el profesorado a su servicio para lograr su pleno desarrollo y movilización.

2.1.1. Profesionalismo o reconocimiento laboral y social

El reconocimiento laboral o profesionalismo, entendido como la estima, el aprecio o la importancia que una sociedad otorga al servicio que presta una profesión y, en el caso de los educadores incluso, el respeto que gozan del alumnado en particular (Marcelo y Vaillant, 2011), resulta esencial en el proceso de profesionalización del docente y en la asunción de las funciones que se derivan de la implantación del enfoque educativo basado en competencias. El profesorado necesita, más aún en este momento complejo y desafiante para su ejercicio profesional, sentir que ejercen una labor digna, relevante y merecedora de respeto y valoración (Gauthier, 2006).

Según la Comisión Europea, la docencia debería estar altamente considerada, remunerada y representada por profesionales altamente cualificados (González y Wagenaar, 2009). Sin embargo, su reconocimiento no es ampliamente compartido. En los últimos años se constata un proceso de deterioro en su valoración social (Erazo-Jiménez, 2009; Imbernón, 2006; Vaillant, 2006; Zabalza, 2006). La creencia común revela la docencia como una profesión relativamente sencilla para la que no hace falta excesivo entrenamiento (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007), y el respeto desde las

familias y el alumnado se ha reducido notablemente (Everton, Turner, Hargreaves y Pell, 2007). Tampoco ayuda a ampliar el reconocimiento social de la profesión que en las universidades se haya sobrevalorado la investigación frente a la docencia (De Miguel, 2003; Fullan, 1993), por pensar que lo importante para enseñar es saber, y que por ello, los buenos investigadores también se presupone que son buenos docentes (De Miguel, 2003). Por otro lado, la distancia significativa entre lo que se plantea que debería ser la acción docente y la realidad, genera una sensación de pérdida de la competencia técnica de los docentes (Contreras, 2002); que desemboca en una falta de consideración de éste en la toma de decisiones importantes en educación (Erazo-Jiménez, 2009), mermando aún más si cabe la importancia de su profesión.

Ser una profesión ejercida tradicionalmente por mujeres, y continuar siéndolo, pues en España el 71% del profesorado en Educación Primaria y casi el 60% en Educación Secundaria lo son (Sanz Vallejo, Ortiz Gordo y Álvarez Prieto, 2003); tampoco parece haber favorecido su consideración como profesión relevante (Banks, 1971; Basten, 1997; Vermeulen, 2003; citados por Everton et al., 2007).

Según Goodson y Hargreaves (1996), los atributos que otorgan valor y reconocimiento a la profesión son el estatus social, la colaboración entre colegas que exige la profesión, la experiencia práctica, la actuación dentro y fuera del aula (si se actualiza, investiga, tiene contacto con el entorno social que rodea al centro...) y la complejidad de su tarea. El planteamiento educativo basado en competencias exhorta al profesorado a implementar y a poner en práctica estos atributos y por tanto, le brinda a la profesión docente la oportunidad de recuperar el reconocimiento perdido a lo largo de los años, por su desajuste con las demandas y requerimientos educativos y sociales y por la perpetuación de un modelo simplificado de docencia que poco tiene que ver con la educación en el siglo XXI, con su alumnado y con los recursos que tiene a su disposición para llevarla a cabo.

La dificultad en el desempeño docente es creciente, como se ve al analizar las exigencias legislativas y sociales presentadas por Montero (2006), como demostrar cualidades humanas modélicas, responder a los grandes problemas sociales, dar respuesta a la ampliación del currículum fruto de la sobreabundancia de información que llevan, según afirma Marchesi (2007), a engordar las áreas de contenidos sin dar como resultado alumnado competente, sino al desencadenamiento de prisas por avanzar en el temario. Mejorar los resultados académicos logrados por el alumnado también se traduce en una exigencia aunque los datos presentados en el informe elaborado por la OCDE (2009b) revelan un aumento en la esperanza de vida escolar; y el porcentaje de titulados superiores, con estudios secundarios no obligatorios y con estudios obligatorios, ronde cifras realmente inalcanzables hace unos años (Esteve, 2006). También son crecientes las

exigencias en relación al análisis y la reflexión del docente sobre su práctica para poder innovar (Cavalcanti y De Olivera, 2009).

Por otro lado, existen visiones tendentes a reivindicar la valoración de la tarea de envergadura que realiza el profesorado en los centros educativos, aún más urgente en momentos de cambio e innovación, donde la saturación laboral y la incertidumbre son cargas pesadas que deben soportar durante periodos largos de tiempo (Becerra, 2005). Parece especialmente necesario en los casos en los que el profesorado trabaja con alumnado procedente de entornos desfavorecidos (Guerrero, 2005), ya que la innovación educativa tiene mayor presión e incertidumbre en estos casos dada la mayor dificultad de partida.

Todas estas exigencias planteadas dotan al profesorado de un papel determinante en la formación de los ciudadanos del mañana y de una responsabilidad desmesurada (Marchesi, 2007).

El nivel de reconocimiento social unido a las exigencias hacia su profesión están llevando al docente a posicionarse “a la defensiva” ante una situación según su modo de ver injusta (Megías, Ballesteros y Rodríguez, 2008), que le hacen percibir su tarea como un trabajo de riesgo, fuente de fatiga nerviosa, estrés, malestar y desánimo (Esteve, 2005; Imbernón, 2006), por el exceso de carga, por el ejercicio de un rol ambiguo, y bajo el sentimiento de escaso poder de decisión sobre aquello que le atañe (Marcelo y Vaillant, 2011; Marchesi, 2007). Estos sentimientos y percepciones subjetivas de la profesión aumentan entre el profesorado de Educación Secundaria, entre quienes gozan de mayor experiencia y entre el profesorado de género masculino (Anaya y Suárez, 2006).

Esta crisis docente se ve reavivada ante la manera de hacer y de entender la educación del enfoque basado en competencias. El malestar docente derivado de la preocupación y sensación de mayor carga de trabajo que se estima aportan las innovaciones (Assef et al., 2006), está influyendo y originando una visión inadecuada y distorsionada de lo que la actual reforma educativa supone. Así pues, se están generando ante ellas actitudes y conductas poco profesionales por parte del colectivo docente. Y es que, si bien antes las reformas eran consideradas fenómenos orientados al logro de un beneficio y una mejora, hoy en día el profesorado aborda las reformas educativas de una manera mucho menos entusiasta o incluso contraria. El desgaste docente está llevando a un debilitamiento del enfoque de la reforma como elemento positivo y de mejora (Escudero y González, 2002), cuestión a la que contribuye la escasez de recursos materiales y humanos puestos a su disposición con tal fin (Imbernón, 2006).

No obstante, aunque existen elementos que dificultan y merman energías, el profesorado no es siempre inocente de todos los problemas escolares actuales. Es una figura que cuenta y mucho (Fernández Enguita, 2006). Además, no todos los malestares vienen

provocados por las numerosas exigencias que reciben, sino que éstos también vienen provocados por otro tipo de variables como la escasa calidad de la preparación profesional que hace sentirse al profesorado incompetente e incapaz de ponerse al día, la insatisfacción con su tarea, la insatisfacción en la vida personal, enfermedades físicas, el locus de control externo, el bajo nivel de autoestima o la incomunicación con familias, alumnado y otros docentes (Camacho y Mendías, 2005).

Parece conveniente mirar a otros países como Corea del Sur, Estados Unidos, Japón, Suiza, Reino Unido o Australia, donde la visión de este colectivo y su confianza en él es claramente mayor (Eegyeong, 2006; Everton et al., 2007). También sería pertinente analizar si la amplia y sólida formación docente, la selección de personal plenamente cualificado, su nivel de competencia docente, así como la aplicación de estándares para la evaluación de sus acciones, unido a una obtención de resultados positivos en pruebas competitivas, puedan influir en este reconocimiento a su labor y la asunción positiva y entusiasta de los docentes.

El escenario de exigencias sociales, reconocimiento docente, cambio de planteamientos educativos, pone de relieve la necesidad de atender a la identidad profesional que el colectivo docente construye (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Domingo y Barrero, 2012; Lopes, 2007; Luehmann, 2007); configurada por una identidad individual y personal y una identidad colectiva (Caballero, 2009; Dubar, 2000; Shulman, 1998), en base a un proceso de socialización e interacción, y bajo el reconocimiento de los demás (Balderas, 2014; Bolívar, 2008b; Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2005; Lopes, 2007; Serrano Rodríguez, 2013). Pues, según los estudios elaborados por Beijaard et al. (2004), la identidad influye en la percepción de la propia eficacia, en la motivación, así como en el compromiso y la satisfacción en el trabajo, condicionando la calidad del ejercicio profesional. Es resaltable también la relevancia, y necesaria consideración de elementos que inciden en su configuración, como la socialización, el reconocimiento social, el contexto, la formación profesional y las políticas educativas (Dubar, 2000). Este hecho expone la conveniencia de atender los procesos de construcción de la identidad profesional de los docentes; para facilitar el camino hacia la calidad educativa, teniéndolos presentes en los procesos de integración de innovaciones, como la que supone la educación basada en competencias, que transforman las características de su perfil profesional y en las que el profesorado debe mostrar compromiso y motivación.

Todos estos datos llevan a pensar que si se quiere implementar la educación basada en competencias es importante avanzar en su profesionalización, no sólo en su tarea, sino en las condiciones generales que acompañan a la profesión (Vaillant, 2006); así como replantearse el modo de conseguir “que el profesorado se siga enamorando de su profesión y siga contribuyendo al desarrollo de sus escuelas y de los alumnos” (Marcelo,

2009, p. 2). Vaillant (2006) aporta tres claves para ello: unas condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y una evaluación del desempeño.

2.1.2. Profesionalidad docente

El contexto social y educativo descrito exhorta a la adaptación del perfil docente y a velar por su profesionalidad, definida por Gauthier (2006) justamente como el proceso de organización y clarificación de conocimientos a adquirir, habilidades a desarrollar y las tareas a desempeñar por el profesorado, y la necesidad de su adaptación constante a las exigencias educativas desde una actitud orientada al cambio y la innovación.

En este momento, parece algo obsoleto pensar en una *profesionalidad restringida*, es decir, en la profesionalidad derivada de la posesión individual de un conocimiento, habilidades y prácticas profesionales. Por el contrario, parece pertinente avanzar hacia concepciones más ajustadas, como lo es la *profesionalidad desarrollada* (García García, 2008), entendida como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación que le permite aprender a enseñar (Pérez Gómez, 1998; citado por Eirín et al., 2009) y orienta al docente a su perfeccionamiento (Day, 2007).

La finalidades pretendidas por la educación basada en competencias, que exigen el trabajo colaborativo docente, el desarrollo de experiencias educativas vinculadas con la realidad y la actualización permanente de los recursos docentes, ensalza la conveniencia de la profesionalidad desarrollada (ver Figura 6). Ésta posibilita al profesorado mejorar sus prácticas profesionales desde el conocimiento teórico y práctico de la profesión, la colaboración profesional, y a partir del aprendizaje autónomo y el pensamiento reflexivo, creativo y crítico, como fuente de avance.

Profesionalidad restringida	Profesionalidad desarrollada
Destrezas profesionales a partir de la práctica	Competencias derivadas de una reflexión entre práctica y teoría
Perspectivas limitadas a lo inmediato y concreto	Perspectivas que comprenden el contexto social de la educación
Sucesos y experiencias del aula, considerados aisladamente	Valoración de las experiencias del aula, desde objetivos y metas más amplios
Metodología introspectiva e intuitiva	Metodología basada en la reflexión crítica a partir de la práctica, y en diálogo con compañeros
Valoración de la autonomía profesional	Valoración de la colaboración profesional
Limitada participación en actividades profesionales	Alta participación en actividades profesionales
Poca lectura de literatura profesional	Lectura regular de literatura profesional
Participación en formación de cursos prácticos	Participación en tareas de formación de naturaleza más teórica
Modelo técnico. Racionalidad técnica. Modelo Proceso-Producto	Modelo reflexivo – creativo –crítico. El profesor como investigador en el aula

Figura 6. Características de la profesionalidad restringida y desarrollada

Fuente: Tomada de García García (2008, p. 45)

En definitiva, la vigente crisis de identidad profesional del docente recogida por autores como (Dejean y Charlier, 2011; Lopes, 2007; Marcelo y Vaillant, 2011), entre otros, fruto de la incertidumbre que genera una sociedad y un sistema educativo cambiantes (Bolívar et al., 2005), está requiriendo poner en marcha acciones que den respuesta a un escenario tan complejo, como mejorar la imagen social del profesorado, reconociendo las buenas prácticas docentes y asumiendo que la docencia es una profesión de valores e identidad orientada a favorecer buenos aprendizajes; y clarificando y fortaleciendo la profesión estableciendo marcos competenciales.

“El profesorado, si no redescubre una identidad profesional actualizada (Zeichner, 2010; Esteve, 2009) y se dota de nuevas competencias profesionales para el ejercicio de la profesión (Perrenoud, 2004; Bolívar y Domingo, 2004; Danielson, 2011) probablemente vire hacia viejos puertos de certeza en las clases tradicionales y en los contenidos académicos” (Domingo y Barrero, 2012, p. 93).

Con el fin de contribuir a esta actualización, se plantean las funciones para la adaptación de la docencia al escenario educativo actual, los pasos necesarios para el desarrollo profesional y el logro de la competencia profesional a través del diseño y validación de un perfil docente acorde a la realidad actual y al establecimiento de pautas para su desarrollo y evaluación.

2.2. LAS FUNCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La implantación del enfoque educativo que orienta al desarrollo de competencias para la vida en el alumnado de educación obligatoria, transforma las finalidades de la educación escolar y el modo en que ésta debe llevarse a cabo. Los fines vigentes ponen el énfasis en el desarrollo de competencias y entienden las áreas y materias así como los contenidos integrados en ellas, como un medio para su logro (Pérez Gómez, 2007a; Zabala y Arnau, 2007). Esta propuesta toma como referente *“la educación adaptada a la vida”*, enfoque surgido en los años cuarenta en EEUU, basándose en la filosofía de John Dewey y William Heard Kilpatrick, orientado a superar la organización tradicional del conocimiento en torno a las disciplinas tradicionales y organizarlo en torno a las necesidades, habilidades básicas para los niños y niñas (Franklin y Johnson, 2007).

Este planteamiento supone modificar las situaciones de aprendizaje a facilitar, los recursos a desarrollar, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, las interacciones de los agentes de la comunidad educativa y los modos de evaluar el aprendizaje. Estas consecuencias didácticas y curriculares de la innovación educativa que se está instaurando, reclaman en el profesorado desarrollar acciones acordes y ajustadas en el desempeño de sus funciones.

Normativamente, la LOE (2006), en el Título III, Capítulo I, artículo 91, establece entre otras, las siguientes funciones para el profesorado:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Estas funciones determinan que la escuela y el profesorado tienen la responsabilidad de educar y formar al alumnado para la vida, orientarles hacia el éxito a nivel personal, laboral y social, con la colaboración de los agentes implicados, sociedad y familia.

La enseñanza requiere en la actualidad diálogo y participación de los alumnos, orientación y tutoría, relación con los padres, colaboración en la gestión de la escuela, contacto con actividades formativas que se desarrollan fuera de la escuela, trabajo en equipo con los compañeros y programación de actividades en el aula capaces de suscitar el interés y el esfuerzo de los alumnos. Los profesores deben enfrentarse a una enseñanza cambiante, que trasciende los límites de su aula (Marchesi, 2000, p. 9).

A continuación, se estudian las aportaciones realizadas desde la investigación en torno a las funciones de los docentes. Éstas confirman que no hay un aumento en el volumen de funciones exigidas al profesorado ni surgen funciones diferentes a las que se vienen considerando en su perfil, pero sí se aprecian notables cambios en su modo de implementarlas y por tanto en las acciones a llevar a cabo para cumplir de manera eficaz con la tarea educativa.

2.2.1. Planificar la tarea educativa

Es función del profesorado diseñar las situaciones de aprendizaje, para su posterior desarrollo (Marchesi y Martín, 2014), a través de la organización, gestión y planificación del currículum. La planificación orienta a la acción, permite establecer las intenciones educativas y organizar los recursos que serán necesarios para convertirlas en hechos tácitos. Además, responder a las necesidades educativas de todo su alumnado entraña priorizar, adaptar y contextualizar las finalidades del currículum general; seleccionar y secuenciar adecuadamente los contenidos a trabajar para el desarrollo de las competencias básicas pretendidas, gestionar los recursos didácticos necesarios, y definir los criterios así como los momentos y los instrumentos empleados para la evaluación del aprendizaje así como de su gestión, respetando los intereses y necesidades del alumnado (Camacho, Finol de Franco y Marcano, 2008).

Hoy no es posible sustentar la Escuela sobre la rutina y la improvisación (a veces fecunda pero siempre impredecible). Si la Escuela debe preparar verdaderamente para la vida tiene que caminar al ritmo de la sociedad a la que sirve e, incluso, anticiparse a sus requerimientos y necesidades (Camacho y Méndez, 2005, p. 8).

Asumida la relevancia de la planificación, se advierte la existencia de diferentes modos de afrontar esta función docente (Macchiarola y Martín, 2007). Algunos de ellos más habituales en la práctica, aunque con escasa eficacia para afrontar la educación por competencias. Es el caso del enfoque *normativo - programático* basado en teorías *tecnocráticas*. Éste hace una previsión de las necesidades educativas para organizar y planificar la materia y controlar aquello que pueda acontecer en ella, sin dejar espacio a modificaciones o imprevistos a lo largo del proceso. Frecuente entre el profesorado de

Educación Secundaria con escasa formación pedagógica, asume como planificación eficaz la organización y gestión del contenido de aprendizaje de la materia, y no asume la relevancia de la interacción entre los implicados en el proceso educativo, la distancia que se crea entre el plan y la acción educativa, ni la necesidad de reestructurar y readaptar durante el proceso lo programado para responder a las necesidades educativas que surjan. Además, la importancia otorgada a la materia planificada olvida su relación con otras, dejando poca opción a un trabajo educativo interdisciplinar así como a la transferencia del aprendizaje a contextos, situaciones y por tanto, áreas de conocimiento diferentes.

Resulta también próximo a la práctica del profesorado de Educación Primaria el *enfoque estratégico*, centrado en una teoría *teleológico-democrática*. Bajo la sensación de incertidumbre ante lo que pueda acontecer en el futuro, se construye una estrategia de acción en interacción democrática con los demás y atendiendo a la misión institucional, que facilite el aprendizaje del alumnado. La planificación es sistemática y contemplan que puedan surgir diferentes escenarios en su implementación aunque no la probabilidad en que éstos pueda darse, ni su modo de afrontamiento.

Aunque este enfoque de la planificación se aproxima a las condiciones necesarias para el desarrollo de competencias, aplicando la interacción democrática entre los docentes, la visión interdisciplinar y no parcelada de los aprendizajes, acordando y asumiendo decisiones conjuntas de centro, y advirtiendo la posibilidad de escenarios diversos en su implementación; no asume la relevancia de los entornos y las situaciones en la construcción del conocimiento y su influencia en el aprendizaje, la conveniencia de una construcción dialógica de la realidad a través de la participación e implicación de los diferentes agentes que toman parte en ella, tal y como lo hace el *enfoque situacional* centrado una *teoría perspectivista autocrática* de la planificación educativa. “Los actores se entienden con otros, comparten significados y orientan sus acciones de manera coordinada” (Macchiarola y Martín, 2007, p. 373) Este planteamiento, secundado por docentes con una formación pedagógica sólida, se aproxima a las condiciones que debe demostrar una planificación del aprendizaje basado en competencias.

Este enfoque asume que el contexto es determinante para el desarrollo y movilización de los recursos. Además, contempla la planificación de las interacciones posibles y necesarias entre los diferentes agentes para la construcción dialógica del conocimiento, y por tanto, la necesaria implicación no sólo del docente que planifica la materia y de su alumnado, sino de otros agentes (profesorado, familias, entorno) que contribuyen, enriquecen su desarrollo y le permiten encontrar la utilidad y los posibles escenarios en los que el aprendizaje sea transferible.

En definitiva, planificar el desarrollo de competencias supone desarrollar una estrategia adaptada al contexto de aprendizaje, evitando planificaciones prototipo que no

contemplan las características de los agentes que las implementan ni de los alumnos a quienes van dirigidas. Requiere fijar unos objetivos de aprendizaje desde la materia, que guarden continuidad y coherencia con las demás áreas y niveles educativos, y al mismo tiempo estén vinculados, fomentando aprendizajes interdisciplinarios que se construyen dialógicamente bajo la colaboración de los agentes de la comunidad. Planificar la adquisición de competencias supone, además, asumir que el contexto y las situaciones de aprendizaje tienen tanta relevancia como el propio contenido para favorecer el aprendizaje, pues son las que determinan los recursos que el alumnado necesita, las que facilitan la adquisición de los recursos y además las que posibilitan apreciar si el alumnado realmente es capaz de transferir sus aprendizajes a las situaciones en las que son verdaderamente necesarios y requeridos. De ahí que deban ser rigurosamente seleccionadas y planificadas, así como su posible adaptación en función del modo en que se desarrolle el proceso de aprendizaje.

2.2.2. Orientar las metodologías hacia el desarrollo de competencias

Para el desarrollo de competencias para la vida es necesario fomentar aprendizajes significativos, útiles y movilizables en contextos diferentes a los empleados para su aprendizaje.

Mientras en épocas pasadas el proceso de aprendizaje consistía en “enseñar, aprender y aplicar” (Torp y Sage, 1999; citado por Elgue, 2007), es decir, repetir conceptos, con riesgo de que no se comprendieran y actividades tipo aplicadas a una realidad alejada de la vida del alumnado; en un enfoque basado en competencias se pretende promover un aprendizaje que supone la construcción del propio conocimiento reestructurando esquemas cognitivos e integrando las propias experiencias con la ayuda y apoyo de los medios y el profesorado (Fenstermacher, 1989). Implica poner el énfasis en la metodología y destinar más tiempo a la actividad que a la noción conceptual, desarrollar habilidades y estrategias (Zabalza, 2006); construir conocimiento, poniendo la mirada en el alumno como eje sobre el que debe girar el proceso educativo y protagonista de su propio aprendizaje, subordinando el método didáctico a sus necesidades educativas (Díaz Alcáraz, 2007).

La adaptación de la metodología al desarrollo de competencias, requiere por tanto del profesorado, pasar de transmisores de conocimiento a facilitadores de oportunidades; pensar no sólo en el “qué aprender”, sino también en el “cómo” y en el “para qué”; y reducir sesiones destinadas al conocimiento conceptual para dedicarlas a la construcción de conocimiento a través de la cooperación, el debate... (Cano, 2008) Todo ello, hace prioritario:

- Coordinar las acciones docentes, dejando a un lado posicionamientos individualistas y aislados, y facilitar el máximo aprovechamiento de los recursos, el

apoyo entre el profesorado en la difícil tarea de fomentar aprendizajes, la evitación de solapamientos y el enriquecimiento de las experiencias didácticas de todos.

Se considera necesario descubrir si involuntariamente se cae en repeticiones metodológicas o de recursos que, además de ser innecesarias en algunos casos, podrían impedir que se dieran a conocer otros recursos didácticos entre el alumnado... Se trataba así de ir más allá del tópico que afirma que «cada maestrillo tiene su librillo», para abrirse a las consideraciones de los colegas y valorar la conveniencia de introducir cambios en la propia práctica (Armengol et al., 2009, p. 113).

- Diversificar la metodología para que el alumnado disponga de mayor número de experiencias diferentes y enriquecedoras para su aprendizaje. La repetición no siempre fomenta la competencia, sino que en muchos casos, propicia un aprendizaje memorístico. Ésta parece una tarea pendiente, aunque a nivel discursivo el profesorado muestre señales de su integración en la práctica (OCDE, 2009a).

El informe TALIS advierte que en general, el tipo de actividades empleadas para el aprendizaje son muy estructuradas y dirigidas al conjunto del alumnado, no se adaptan a las necesidades individuales, y se centran fundamentalmente en tareas como “resumir lo aprendido anteriormente, corregir los deberes, explicar un tema, realizar ejercicios en clase que luego se corrigen, etc”. También se evidencian diferencias en el uso de métodos entre las diferentes materias. Así por ejemplo, en materias de corte científico como las matemáticas, se trabaja de manera más rígida y estructurada, mientras que en humanidades se trabaja más por grupos, proyectos, y destacan materias como Plástica, Tecnología o Educación Física, donde el trato individualizado hacia el alumnado es una característica común entre ellos. Como señalan Zabala y Arnau (2007), este tipo de enseñanza deriva de la mayor importancia otorgada en los países católicos al saber por el saber, al conocimiento, frente al saber hacer, más valorado en países protestantes.

Talis pone de manifiesto que en los países donde son más frecuentes los planteamientos constructivistas hay un clima de aula más positivo y una disciplina mayor. En contraste, en aquellos otros países en los que prevalece un planteamiento de transmisión directa de conocimiento hay un clima menos positivo en las clases. En esta segunda situación aparece España junto a Bélgica, Noruega, Portugal y Polonia (OCDE, 2009a, p. 24).

Todos estos datos hacen ver la necesidad de ir modificando las dinámicas empleadas en el aula y de apostar por métodos de aprendizaje más activos, donde el alumnado sea el protagonista y actor de su propio aprendizaje, puesto que además de fomentar aprendizajes individualizados, genera mejor clima de aula y un mayor aprovechamiento del tiempo de trabajo. Este hecho, puede aclarar las

razones por la que algunos países, a pesar de disponer de menor tiempo de dedicación directa a la enseñanza que el nuestro, como es caso de Finlandia, obtengan mejores resultados de aprendizaje entre su alumnado.

Entre los métodos que implican de manera activa al alumnado se encuentran el aprendizaje basado en proyectos diseñado por William Kilpatrick en el seno del movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva. También lo hacen el Aprendizaje Basado en Problemas, las simulaciones, el estudio de casos, los portafolios, las webquest, los blogs, entre otros (Cano, 2008; Cañal de León, 2005; Coloma, Jiménez y Sáez, 2008; De Miguel, 2006). Destaca también el aprendizaje cooperativo por su eficacia, durabilidad así como por los valores que transmite (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009).

Para dar respuesta a estas prioridades en la implementación del curriculum se advierte la necesidad de adoptar medidas que lo faciliten y lo hagan posible. Son medidas que no suponen aumentar la carga de contenido ni de trabajo en los procesos de enseñanza, sino que transforman los modos de hacer posible el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades y demandas educativas vigentes.

2.2.2.1. Interdisciplinariedad y diversidad metodológica

La consideración actual del contenido y las áreas de conocimiento no como el fin sino como el medio para el aprendizaje para vida (Pérez Gómez, 2007a; Zabala y Arnau, 2007), plantea la flexibilización de la organización espacio-temporal de los escenarios de aprendizaje y la interdisciplinariedad de las acciones educativas desarrolladas (Juanola, 2013).

Este cambio de perspectiva genera resistencias asociadas a la idea de que antes se aprendía más, valoración que se deriva de asociar aprendizaje y memorización. Además, las vivencias educativas personales del profesorado interfieren en el modo de ver la educación; llevándole a considerar la transmisión de conocimientos presentes en los currículos escolares como la finalidad principal de la escuela. En consecuencia, en ocasiones, los listados de contenidos existentes caen como una losa sobre las intenciones del profesorado y les lleva a plantear el método más conocido para hacerles frente, la exposición (Marchesi, 2000).

Sin embargo, son crecientes las propuestas y experiencias en los centros escolares para abordar con éxito el cambio, que integran métodos activos como los proyectos, las asambleas, el uso de prensa, las bibliotecas de aula, la realización de texto libre, los diarios, las salidas fuera del centro, el uso de TIC, que van reduciendo las resistencias provocadas por “la falta de tiempo para terminar con los temas del libro” y fomentan en el alumnado la asunción de su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la conexión de

éstos con hechos reales y por tanto, la comprensión de su utilidad en la vida diaria (Feito, 2006).

2.2.2.2. *El uso de las TIC en la enseñanza*

La incorporación de las TIC en la vida cotidiana, las convierten en una de las prioridades en la investigación e innovación educativa. El imparable crecimiento de la información y el conocimiento hace imposible mantener el planteamiento imperante relacionado con la asimilación del conocimientos existente, para avanzar hacia planteamientos en los que se hace preciso valorarlo, comprenderlo, analizarlo e integrarlo (Escudero y Correa, 2006). En 2006, Esteve avanzaba que si el profesorado podía sentirse hasta el momento desorientado por las innovaciones educativas vividas y llevadas a cabo en los últimos treinta años, debía reponerse dado que el gran salto y cambio estaba por venir, y cierto ha sido. La integración de las TIC y de Internet en el aprendizaje genera la necesidad de cambios profundos en la educación obligatoria, así como un mayor uso de éstas por parte del profesorado (Cano, 2008).

Mientras a finales de los años sesenta el aula era el único medio para la adquisición de conocimientos, hoy en día las TIC se convierten en el mejor aliado para el tratamiento de la información y la adquisición de conocimiento tanto para el alumnado como para el profesorado (Marzo, Esteban y Gargallo, 2006).

Ante la sobreabundancia de información en la red, la actuación de la escuela parece necesaria, enseñando a investigar y a seleccionar la información útil (Díaz Alcáraz, 2007). De hecho, su actividad educativa debe centrar el uso de las TIC para la información, para la colaboración y para el aprendizaje (Cacheiro, 2011). Esta propuesta se corresponde con la competencia digital, planteada por el Parlamento Europeo (2004) y por la LOE (2006). Su desarrollo resulta beneficioso por dos motivos fundamentales. Por un lado, permite acceder y tratar la información de manera adecuada siempre que sea necesario, permitiendo el aprendizaje a lo largo de la vida, y discriminar la información fiable y válida, frente a informaciones y fuentes fraudulentas. Por otro lado, promueve el pensamiento crítico, que permite al alumnado hacer un uso adecuado de la información que circula en la red, tomar conciencia de la distorsión de la realidad ocasionada por la ausencia en ella de las dos terceras partes de la población mundial, y combatir la invasión de las ideas de quienes dirigen las grandes potencias, provocando visiones poco objetivas y sesgadas de la realidad entre las personas que hacen uso de ellas (Galliani, 2008).

- La integración de las TIC en los centros escolares

Los centros están teniendo una gran dotación tecnológica, pero frecuentemente se detecta un uso inadecuado e insuficiente de los recursos de los que disponen y continúan siendo “medievalistas” al enfrentarse al aprendizaje (Esteve, 2006; Raschke, 2003); fruto

del hincapié en el desarrollo de proyectos de innovación educativa orientados a la incorporación física de recursos tecnológicos a los espacios y actividades del centro, más que en la promoción de su uso educativo.

...las TIC están siendo utilizadas como instrumento político del discurso de la innovación pero no se arbitran medidas para que ésta tenga lugar (formación sistemática y continua; organización de los tiempos escolares más acorde con el uso de las TIC; contenidos relevantes para la formación en la sociedad del conocimiento, continuidad del profesorado en el mismo centro, etc.) (Montero y Gewerc, 2010, p. 315).

Las TIC se encuentran infrautilizadas en educación (Marzo et al., 2006); éstas se emplean con mayor asiduidad fuera del aula que dentro; (Área, 2008; Esteve, 2006; Raschke, 2003); y su uso se centra en reproducir con soportes didácticos más sofisticados los viejos usos didácticos y esquemas pedagógicos (Carbonell, 2005; Sanz et al., 2010). Sin embargo, la innovación docente y el cumplimiento de sus funciones en el siglo XXI vendrán dados por el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para potenciar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Tejada Jurado, Navío y Ruiz Bueno (2007) plantean algunos de sus beneficios: facilitan el trabajo grupal, motivan, refuerzan el contenido, facilitan el aprendizaje autónomo así como la individualización del aprendizaje, simulan realidades a las que transferirlo, facilitan nuevos espacios para la interacción con el docente, crean entornos visualmente más atractivos generando y modificando las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje. Sin embargo, estos potenciales beneficios sólo tendrán lugar en la medida en que su uso no sea una mera adaptación a estilos de enseñanza tradicionales (Área, 2008).

La alfabetización digital y tecnológica, o dominio de los lenguajes informáticos, es un paso a dar pero no debe ser la única finalidad educativa de la integración de las TIC en los centros escolares. Éstas deben convertirse, además, en un instrumento al servicio del aprendizaje del alumnado, y los principios pedagógicos que sustenten su uso deben orientarse al aprender haciendo (Área, 2008; Schank, Berman y Macpherson, 1999).

La integración de las TIC en el ejercicio docente requiere formación del profesorado para su utilización, adquirir hábitos de revisión de correo electrónico, realización de tutorías virtuales, uso de plataformas de educación y elaborar materiales adaptados a ellas, ejercer de guía en el aprendizaje, dejando a un lado la figura del profesor como poseedor absoluto del conocimiento y estar abierto al cambio y a la innovación permanente en este campo.

El empleo de las TIC en el aprendizaje (“E-learning”) puede llevarse a cabo mediante el empleo de diferentes tipos de metodologías (Galliani, 2008) como la *Comunicación Mediada por Ordenador*, (CMC) (Harasim, 1989), que se basa en el empleo del aprendizaje colaborativo con el apoyo del ordenador, muy presente, por ejemplo, en las Comunidades de Aprendizaje; o la Instrucción Basada en la Web (WBI), (Khan, 1999) y el

Aprendizaje Basado en la Web (WBL) (Berge, 1999), centrados en el aprendizaje individualizado con el apoyo de material específico y de tutores, que les orientan también en la búsqueda y acceso a informaciones útiles.

Gisbert (2000) plantea una serie de roles y funciones a desarrollar por el profesorado en entornos tecnológicos, como “consultores de la información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y de materiales y supervisores académicos” (pp. 319-320).

Por otra parte, destacar también el papel que pueden jugar las TIC en la evaluación de los aprendizajes del alumnado (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007). Según los expertos, el éxito de la aplicación de la tecnología en la educación está condicionado fundamentalmente por la predisposición del profesorado ante su integración (Bain y Mcnaught, 2006), superando a las dificultades que puedan suponer la escasez en la dotación de recursos o la percepción del docente de su propia competencia digital, más positiva entre los docentes del género masculino que entre el femenino (Bain y Rice, 2006). De ahí que la formación y sensibilización de los docentes no deba reducirse a un dominio instrumental (Montero, 2006). El profesorado deberá desarrollar las destrezas necesarias para incorporar las TIC en el diseño de la planificación, en la gestión de los procesos de enseñanza – aprendizaje, para la selección y producción de material didáctico, como fuente de información abierta al alumnado o para la implementación de proyectos colaborativos (Fernández Muñoz, 2003).

2.2.2.3. *El uso de las lenguas como medio de aprendizaje*

La ineficacia comunicativa de la aproximación teórica a las lenguas (ortografía, gramática, sintaxis, vocabulario...) presente en los países latinos, y evidente en el amplio porcentaje de la población incapaz o reacia a expresarse en una lengua extranjera, pone de relieve la conveniencia de mirar a los países anglosajones, donde el uso práctico de la lengua ha sido su meta fundamental, orientando las dinámicas hacia la lectura, la escucha, la escritura o la conversación (Zabala y Arnau, 2007). De hecho, el enfoque educativo basado en competencias centra su atención en el aprendizaje comunicativo de las lenguas, especialmente necesario en un contexto global como el que vivimos y ante la creciente diversidad en los contextos escolares (Ojeda, 2008; Trujillo Sáez, 2007). Con tal fin se promueve el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (Feixas, Codó, Couso, Espinet y Masats, 2009).

El *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)*, conocido como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*),

Se refiere, según Marsh (2002), a «cualquier contexto educativo que tenga el doble objetivo de utilizar una lengua diferente de la lengua materna de los estudiantes como medio para enseñar y aprender contenidos no lingüísticos». A menudo, sin embargo, también acostumbra a sustituir la

noción de enseñanza basada en contenidos (Content-based instruction) y podríamos decir, pues, que el término sirve para referirse tanto a la enseñanza de una segunda lengua mediante el aprendizaje de contenidos de otras áreas curriculares, como para describir el aprendizaje de una disciplina no lingüística per se, como pueden ser las matemáticas o las ciencias, utilizando una segunda lengua o una lengua extranjera como vehículo de estos aprendizajes (Feixas et al., 2009, p. 139).

Además de favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas, el AICLE orienta a la superación de planteamientos que enfocan la adquisición de lenguas como el fin del aprendizaje, para avanzar hacia el desarrollo de la competencia para la comunicación lingüística como un medio para el aprendizaje de otros contenidos no necesariamente lingüísticos.

Este enfoque metodológico, que se basa en principios como la generación de un *clima seguro y de confianza*, el *aprendizaje activo*, la *integración* de áreas lingüísticas y otras áreas de conocimiento, y el *aprendizaje por tareas y/o proyectos interdisciplinares*, supone una innovación tanto para el profesorado de idiomas, que debe superar la tradición docente instaurada en nuestro país, como para el profesorado del resto de áreas o materias curriculares, debiendo abandonar la lengua materna y viendo la necesidad de utilizar lenguas extranjeras para trabajar todo tipo de contenidos. Además, pone el énfasis en la importancia de la *cooperación* entre el profesorado, y en el *andamiaje*, que le aportan el apoyo necesario para abordar la complejidad que supone esta nueva organización y visión del aprendizaje, (Educastur, s/f; Barrios Espinosa, s/f).

Resalta la conveniencia de la implicación del conjunto de profesores, la promoción de acciones coordinadas y conjuntas que se enmarquen en un Proyecto Lingüístico de Centro centrado en: la atención a las diversas lenguas presentes en aula (L1, L2 y LE), la coordinación entre áreas y materias, la elaboración de programaciones conjuntas y proyectos interdisciplinares, la presencia de profesorado de apoyo lingüístico, integración de las TIC como apoyo al aprendizaje y la realización de proyectos transnacionales (Ojeda, 2008).

Los centros y profesores que se han adentrado en la implementación de este enfoque han encontrado a su paso elementos positivos así como dificultades y áreas de mejora. Así, por ejemplo, la experiencia llevada a cabo por Feixás et al. (2009), avala que el profesorado implicado en este tipo procesos de enseñanza – aprendizaje valora positivamente la experiencia, aunque afirman haber visto sensiblemente aumentada su carga de trabajo y esfuerzo por la dificultad personal de abordar la enseñanza de una asignatura en una lengua extranjera, y por la necesidad de garantizar la comprensión y aprendizaje del alumnado. Además, ante la aparición de dificultades en el aprendizaje del alumnado, el profesorado se encuentra con un problema añadido: detectar si la dificultad se deriva de la materia impartida o de la lengua en la que se imparte. Por su parte, el

alumnado valora positivamente la experiencia y asocia sus dificultades a las dificultades propias de la materia. Un dato que comparten alumnado y profesorado es que el enfoque AICLE favorece el uso de la lengua extranjera, lo que facilita su práctica, y como consecuencia, la mejora de su aprendizaje.

Entre las principales limitaciones a las que se enfrenta el tratamiento integrado de las lenguas, y a la que es preciso dar respuesta con apremio, es el limitado número de profesores competentes para llevar a cabo la docencia de sus áreas o materias en una lengua extranjera. Por tanto, será éste uno de los elementos a contemplar en los planes de mejora y desarrollo profesional docente.

2.2.2.4. *Desarrollar y emplear la creatividad*

La aplicación de lo que Guilford en los años cincuenta acuña como creatividad en el desarrollo de competencias para la vida y al servicio del desempeño docente en la Educación Básica, se considera una función esencial a cumplir en el nuevo perfil docente. Aunque son múltiples las acepciones que adquiere el concepto (Monereo y Palmi, 1983), resulta imprescindible contemplar la del que ha sido considerado el padre de la creatividad, Paul Torrance:

Es el proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, carencias y vacíos de información, a ser consciente de que algo anda mal, y lo lleva a realizar teorías e hipótesis acerca de su posible resolución, a evaluar y comprobar dichas hipótesis, corrigiéndolas si es preciso y, finalmente, comunicar el resultado (Thorne, 2008, p. 48).

Enriquecedora cuando se planifica y se pone al servicio de metas y objetivos deseados, generando procesos de innovación educativa (Thorne, 2008), se convierte en un recurso imprescindible para el docente con la integración de la educación basada en competencias, que le reclama un pensamiento divergente y la búsqueda de nuevas ideas, posibilidades, funcionalidades a objetos, hechos, situaciones, recursos o contextos educativos. Si la enseñanza ha sido considerada en más de una ocasión un arte creativo (Alsina, 2006); en cuanto que supone para el docente un esfuerzo constante de actuación improvisada (Sawyer, 2004), ahora parece el momento de hacerlo evidente. La creatividad, habilidad clave para promover cambios y mejoras, ideas y procesos de innovación, necesita ser aplicada no sólo en el campo amplio de la investigación educativa, sino en las propuestas docentes ideadas en el seno escolar, que permitan mejorar los procesos de aprendizaje vividos por el alumnado en el aula así como innovar y crear nuevas tareas, actividades o materiales efectivos y atractivos para su alumnado. Es lo que Craft (2000) define como “enseñar creativamente”.

La familiaridad excesiva con la profesión relacionada con los años de desempeño pueden resultar uno de los mayores obstáculos para desarrollar la creatividad entre el profesorado. El peso de la rutina y la tradición impide en muchos casos, generar

respuestas nuevas a problemas tradicionales en educación, ser capaz de percibir las situaciones desde otro prisma. Por otra parte, la rutina, al igual que a los niños, provoca seguridad en el profesorado, es decir, aplicar un mismo material, una misma manera de actuar, una misma metodología, genera certeza, la certeza de saber cuál va a ser su resultado y consecuencia. Aplicar nuevas ideas o soluciones creativas, por el contrario, genera miedo a cometer errores, a no lograr resultados (Barcia, 2007).

En el contexto actual, la reproducción de esquemas educativos como los citados no resulta una opción eficaz ni garantiza el desarrollo de competencias. Por tanto, el profesorado debe mostrarse abierto a desarrollar y aplicar la creatividad para transformar su modo de enfrentar los escenarios educativos y favorecer el aprendizaje. Estas son algunas de las habilidades que debe movilizar el docente para aplicar la creatividad en su práctica profesional (Núñez Lagos, 2006):

- Tener una alta motivación intrínseca hacia el trabajo que realiza.
- Ser flexible y poseer una independencia de pensamiento, junto con una posición activa y transformadora.
- Poseer una autoconciencia y una autovaloración. Estos valores le permiten variar una situación en función de las necesidades.
- Propiciar la divergencia y aceptar las críticas.
- Valorar al alumno y facilitar los medios y estímulos para que desarrolle sus propios recursos, esto es, promueve el aprendizaje por descubrimiento.
- Despertar gran curiosidad por todo lo que le rodea
- Hacer un uso racional de su autoridad
- Aprovechar cualquier situación, cualquier recurso
- Permitir la libertad de movimientos
- Favorecer la realización de experiencias
- Enseñar para la creatividad y aprendizaje creativo

Como plantea este último punto, es preciso no sólo que los docentes apliquen su creatividad al ejercicio docente, sino que además la potencien aplicando estrategias que permitan “enseñar para la creatividad” (Craft, 2000). El enfoque educativo basado en competencias evidencia la necesidad de su desarrollo, por sus bondades a nivel individual, en cuanto que permite abordar las situaciones diversas del día a día y fomenta la salud emocional gracias al bienestar que genera la puesta en marcha de ideas; así como los beneficios a nivel social. Los grandes problemas sociales, económicos, políticos, etc. sólo son abordables desde soluciones planteadas en base al ingenio y la creatividad. Además, la sociedad cambiante en la que vivimos valora las personas capaces de innovar y proponer cambios positivos (Barcia, 2007).

La creatividad no es sólo una cuestión de desarrollo personal equilibrado, tal y como apunta Russ (1998), sino que además es una formación para el afrontamiento de situaciones presentes y futuras a lo

largo de nuestra evolución de vida, conformándose en una de nuestras protecciones ante el daño, ante la adversidad o ante cualquier evento que produzca dolor en el ser humano (Fuentes y Torbay, 2004, p. 6).

La sociedad demanda personas orientadas a la mejora, a la innovación, y sin creatividad, esto resulta impensable. “Si creamos generaciones de jóvenes incapaces de pensar por sí mismos, que no se vean excitados por las ideas novedosas, que no puedan afrontar pensamientos complejos, no obtendremos innovación” (Thorne, 2008, p. 15). La escuela, por tanto, debe convertirse en el primer escenario y aliado para su desarrollo entre el alumnado, y el profesorado, debe apostar por ello. De hecho, los fines de la educación establecidos por la LOE (2006) advierten de la necesidad del desarrollo de la creatividad. Su relevancia se reitera nuevamente en la regulación de la Educación Primaria así como de la Secundaria Obligatoria. El alumnado debe prepararse para la vida donde no sirven las respuestas prefabricadas, donde no hay actuaciones replicables en diferentes contextos, debe ser capaz de construir sus propias respuestas y actuaciones ante realidades diferentes, apoyado sobre aprendizajes previos sí, pero que deben tomar formas muy diversas para adaptarse a lo que la realidad y el contexto le exigen. Gracias a la creatividad el hombre ha sido capaz de evolucionar desde la época de las cavernas, y realmente desarrollar esta competencia sólo es posible si se inicia desde la Educación Infantil y se continúa en la Educación Básica, pues una vez pasadas estas etapas sin haber recibido estímulos creativos resulta difícil recuperar la creatividad (Barcia, 2007). Y es que el ser humano en su más tierna infancia goza de alto potencial creativo que va disminuyendo a medida que avanzan los años. A partir de los cinco años, “los niños pierden mucha de su curiosidad, imaginación y entusiasmo por aprender..., la creatividad parece como si se tomara unas vacaciones hacia los nueve o diez años y, una vez que la crisis ha pasado, vuelve solamente para unos pocos” (Wilt, 1959; citado por Torrence y Myers, 1979, p. 99).

Según Torrance (1976; citado por De la Torre, 1995), éstas son las habilidades a aplicar por el profesorado para ayudar al alumnado en el desarrollo de su creatividad:

- Proporcionar materiales que fomenten la imaginación.
- Facilitar recursos que enriquezcan la fantasía.
- Dotar de tiempo para pensar y soñar.
- Animar al alumnado a expresar sus ideas.
- Dar soporte a sus escritos, de modo que sean objeto de valoración y estima.
- Aceptar la tendencia a la adopción de diferentes perspectivas.
- Apreciar la individualidad en vez de sancionarla.
- Corregir sin desanimar, valorando la importancia de lo que hace.
- Estimular el juego verbal, pues estimula la creatividad espontánea.
- Apreciar a los alumnos y dejar que éstos lo perciban.

También cita algunas de las más significativas propuestas por Hallman (1975):

- Promover el aprendizaje por descubrimiento
- Incitar al sobreaprendizaje y a la autodisciplina
- Estimular los procesos intelectuales creativos
- Postergar el juicio
- Promover la flexibilidad intelectual
- Inducir a la autoevaluación
- Fomentar la sensibilidad del alumnado
- Incitar con preguntas divergentes
- Aproximar a la realidad
- Ayudar a superar los fracasos y fomenta la tolerancia a la frustración
- Inducir a la percepción de estructuras totales
- Adoptar una actitud democrática

Sin embargo, tal y como recogen Monereo y Palmi, hasta el momento “la escuela no sólo ha descuidado la promoción de la creatividad, sino que en la mayoría de los casos la ha inhibido y reprimido” (1983, p. 123). Existe cierta tendencia a rechazar al alumnado que se muestra creativo, posiblemente por la valoración del rendimiento por encima de otras facetas educativas. La excesiva autoridad, la rutina escolar, el exceso de normas, la hostilidad ante respuestas diferentes y la inflexibilidad (Núñez Lagos, 2006); así como la búsqueda excesiva del éxito, la tendencia a la homogeneización de comportamientos, la prohibición de preguntas en el aula, la intolerancia al desarrollo de dinámicas lúdicas, la sujeción de actividades a un límite de tiempo, resultan también aspectos inhibidores de la creatividad (Monereo y Palmi, 1983).

Todo ello, debe llevar a repensar la acción docente y el cuidado del entorno en favor del desarrollo de la creatividad y desde la creatividad docente.

2.2.2.5. Selección, adaptación y elaboración de recursos

La integración de metodología diversa basada en la actividad del alumnado está requiriendo en el profesorado destinar tiempo y destreza en la selección, adaptación y elaboración del material educativo (Cano, 2008); tarea poco habitual hasta ahora entre el profesorado, especialmente de Educación Secundaria.

Educar por competencias requiere emplear escenarios y situaciones de aprendizaje cambiantes que promuevan aprendizajes transferibles. Para su logro, conviene cuidar el material didáctico empleado. Queda en evidencia que el seguimiento sistemático de un libro de texto no facilita la adquisición de los recursos necesarios para el desarrollo de competencias para la vida, y menos ofrece oportunidades variadas para su aplicación.

Asimismo, se observa la necesidad de ajustar el material y los recursos didácticos a las nuevas necesidades así como a las características y situaciones de partida del alumnado.

Proporcionar recursos variados y diversos supone una ayuda importante para el alumnado en la propia construcción del conocimiento (Badia, Barberá, Coll y Rochera, 2005). Una búsqueda y selección, que permita aportar al alumnado aquellos materiales adaptados al logro de las finalidades y planteamientos didácticos establecidos por el equipo docente del centro, resultará un apoyo importante (Morales Muñoz, 2012). “La necesidad de evaluar materiales siempre ha estado presente en la enseñanza de cualquier disciplina, pero se hace ahora mucho más patente y necesaria, desde el momento en que cualquier persona puede publicar materiales en Internet” (Higuera, 2010, p. 109).

Y es que en esta sociedad marcada por la tecnología, existe un amplio volumen de material y recurso digital a disposición del colectivo docente en Internet, relacionado con todo tipo de áreas y materias y para cualquier nivel educativo (Badia et al., 2005). Estos recursos pueden favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y apoyar la práctica docente (Vázquez Cano y Sevillano García, 2011), aunque “sin olvidar que los medios son para la didáctica y no la didáctica para los medios” (Fernández Pinto, 2002, p. 41).

Asimismo, el aumento de webs destinadas a profesorado, foros educativos, plataformas para el intercambio de experiencias, blogs elaborados por los propios docentes... como “Docentes en línea” están facilitando los canales para la cooperación y el intercambio de materiales y experiencias que han sido probados y contrastada su efectividad en otros entornos educativos, así como la apertura a nuevas vías para la innovación, iniciadas desde la investigación. El amplio volumen de recursos va a requerir en el docente que desarrolle estrategias para su selección.

Aunque la selección puede ser una buena vía para dar respuesta a esta necesidad emergente, el profesorado debe ser capaz también de generar su propio material didáctico. Como afirman Sánchez Asín y Boix (2008), el profesorado “ha de superar el nivel de usuario para llegar a ser diseñador de materiales” (p. 14). Para ello, existen autores como Área, Estévez y Torres Amaro (2002); Herrera, Maldonado, Mendoza y Pérez Navío (2007); Vallejo (2010) o Morales Muñoz (2012), que han estudiado los elementos a tener en cuenta, y aportan sugerencias y consejos para su elaboración.

2.2.3. Evaluar para desarrollar competencias

La función evaluadora dentro del enfoque educativo por competencias, exige al profesorado no sólo evaluar conocimientos, sino evaluar el nivel competencial del alumnado. Además, no sólo pone el acento en la evaluación del alumnado sino también en la evaluación de la propia docencia, la planificación educativa y los recursos

empleados; así como en el desarrollo de la competencia autoevaluatora en el alumnado, como medio indispensable para el fomento de la mejora continua y el aprendizaje a lo largo de la vida (Camacho y Mendías, 2005).

2.2.3.1. La evaluación de los niveles educativos logrados

La evaluación está adquiriendo gran protagonismo en el proceso de implantación de las competencias básicas en el sistema educativo. Prueba de ello son las evaluaciones externas emergentes como PISA, encargadas de comprobar el nivel de preparación del alumnado para afrontar la vida en sociedad (Rychen y Salganik, 2006) o las pruebas diagnósticas llevadas a cabo en los últimos por la Administración para estudiar el nivel de desarrollo de competencias básicas del alumnado de 4º de Primaria y de 2º de la ESO.

Las evaluaciones resultan una oportunidad para la mejora, si bien todo depende de la forma en la que sean interpretados los resultados. El hecho educativo es pluridimensional y por tanto las evaluaciones no deberían recoger exclusivamente el dato relativo al rendimiento académico. La situación de partida, marcada por el contexto socioeconómico de las escuelas y el alumnado, los recursos disponibles, las condiciones laborales del profesorado, la organización del centro y la manera de enseñar de los profesores; generan diferencias en los niveles de competencia del alumnado (De Ketele, 2009; Marchesi, 2000). Por ello, las evaluaciones estandarizadas que clasifican los resultados de los alumnos, sin atender a toda la casuística que acontece detrás de éstos, generan comparaciones poco éticas que incitan a la extracción de conclusiones y a la toma de decisiones erróneas. En consecuencia, los procesos evaluadores pueden generar malestar entre quienes se sienten implicados.

No obstante, ha de tenerse presente también su potencial para reactivar el interés del profesorado y de los centros educativos por esforzarse en su labor profesional. Además, los informes emitidos en base a los resultados incitan y orientan a los claustros de profesores a redefinir los caminos y a construir puentes hacia la adaptación a las necesidades del alumnado y hacia la mejora de los procesos educativos.

2.2.3.2. La autoevaluación del desempeño y la práctica reflexiva

Desarrollar procesos de evaluación sobre la propia docencia resulta esencial para la mejora constante de la calidad de la educación, y un hecho imprescindible para la implantación del enfoque de la educación por competencias. Aunque no es una idea nueva, dado que existen numerosas publicaciones en torno a este tema en los años noventa; sigue siendo una tarea pendiente.

La autoevaluación resulta un esfuerzo de revisión de lo realizado que genera impacto en las actuaciones posteriores. En estos procesos de autoevaluación, la reflexión se

convierte en la herramienta indispensable para el profesorado, que le hace consciente de las propias actuaciones, a veces mecánicas y poco pensadas, fruto de una rutina que adquiere fuerza y se perpetúa sin pensar en qué medida favorece el logro de los objetivos docentes. En otras ocasiones, la rutina adquirida no es propia, sino que es heredada de los maestros que uno tuvo, en base al pensamiento de: “si ellos lo hicieron y los demás también lo hacen, será porque está bien”, o es tomada de libros de texto en base a reflexiones como: “estas actividades estarán bien porque seguro que las han escrito personas con mayor conocimiento de la pedagogía que yo” (Díaz Alcáraz, 2007).

Para poder innovar e investigar resulta fundamental que el profesorado reflexione colectivamente (García Gómez, 2008) sobre su práctica educativa y se genere preguntas que le inciten a buscar nuevas y mejores formas de actuar para fomentar el desarrollo de competencias del alumnado, preguntas como las siguientes: ¿Cómo tener la garantía de que si el alumnado no ha aprendido es por razones ajenas al profesor y a su poder de actuación? ¿Siempre la responsabilidad de haber aprendido o no recae sobre el aprendiz? ¿Hay algunas ocasiones en las que se podía haber afrontado la enseñanza empleando otras estrategias, métodos o dinámicas que quizás hubieran facilitado el aprendizaje del alumnado? Más aún, Marchesi y Martín (2014), hacen referencia a la importancia de contar con profesionales docentes necesariamente reflexivos. Para ello, es preciso desarrollar la práctica reflexiva desde la formación inicial de los docentes. Según Fenstermacher (1978, 1986):

...el objetivo de la formación docente, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Para razonar bien se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar. Los profesores tienen que aprender a usar su conocimiento base para fundamentar sus decisiones e iniciativas. En consecuencia, la formación docente debe trabajar con las convicciones que orientan las acciones de los profesores, con los principios y las evidencias que subyacen en las alternativas que escogen (citado por Shulman, 2005, p. 17).

Un estudio de caso elaborado por García Gómez y García Pastor (2009) evidencia que el profesor novel tiende a desarrollar esta práctica de reflexión sobre su actuación y de buscar la mejora de su docencia cuestionando su trabajo diario, tratando de compararlo con el de sus colegas y entender a qué se deben tales diferencias, buscando información y teoría para profundizar en su tarea docente. Es decir, parece ser que la inexperiencia genera esta práctica. Convendría analizar las razones por las que va desapareciendo a lo largo de la carrera docente y pensar en herramientas o estrategias para su mantenimiento.

2.2.3.3. *La evaluación de los aprendizajes del alumnado*

La evaluación del desarrollo de competencias por parte del alumnado pone el acento en nuevos aspectos. Además de la “*evaluación de competencias*” o “*evaluación del aprendizaje*” encaminada a afirmar quién ha logrado los niveles de dominio pertinentes; se hace preciso “*la evaluación para el desarrollo de competencias*” o “*evaluación para el aprendizaje*”, que permita la promoción de las competencias en el alumnado (Birenbaum et al., 2006; Coll et al., 2007; Cano, 2008; Villardón, 2006). Tal y como expresan Coll et al. (2007), “la cuestión nuclear consiste en diseñar e incorporar a la docencia... sistemas de evaluación que faciliten no sólo la obtención de esas evidencias, sino también que el profesorado pueda utilizarlas para apoyar adecuadamente a los alumnos en la adquisición y utilización de competencias” (p. 786).

Evaluar las competencias del alumnado es importante para enfocar el qué aprender y el cómo: “Dígame cómo va a evaluar y veré cómo tengo que estudiar” (García García, 2008, p. 50).

Los sistemas de evaluación de los aprendizajes delatan a los centros educativos, a su profesorado, evidenciando lo que verdaderamente valoran y por tanto, su enfoque frente al aprendizaje; pues “los modelos de evaluación dan valor a lo que incorporan y relegan a un segundo plano aquellos contenidos que no han sido incluidos. Se evalúa lo que se valora y no forma parte de la evaluación aquello que no se considera importante” (Marchesi, 2007, p. 20).

Aunque sea fácil hacer una crítica a los métodos empleados hasta el momento, no parece tan sencillo plantear un buen sistema de evaluación de competencias. De hecho, una de las primeras pruebas elaboradas específicamente para su evaluación, las evaluaciones PISA, también muestran sus debilidades y limitaciones (De Ketele, 2009).

Los métodos empleados en la evaluación de competencias deberán superar la mera reproducción del conocimiento para mostrar evidencias sobre la competencia para dar respuesta a situaciones complejas que requieran la movilización de diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes...) (Coll et al., 2007). Sin embargo, el profesorado expresa abiertamente su dificultad para dejar a un lado la evaluación de conocimientos y evaluar por competencias. Asimismo, en algunos casos, disiente en que la evaluación de las competencias de su alumnado sea adecuado para medir el rendimiento escolar del alumnado (Camacho y Mendías, 2005). Todo ello, pone la evaluación del alumnado dentro del área de concentración de esfuerzos para el colectivo docente.

Por otra parte, el nuevo enfoque educativo exige también la participación activa del alumnado en la propia evaluación analizando, reflexionando y tomando decisiones. Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sainz, Gallego-Noche, Gómez-Ruiz y Quesada-Serra (2012)

ponen de relieve el potencial de esta práctica para el desarrollo de aprendizajes como el pensamiento crítico, reflexivo e independiente, el desarrollo del conocimiento a partir de la resolución de problemas, la autosuficiencia para la dirección del propio trabajo, el debate y la negociación y la confianza en uno mismo y la autonomía en el aprendizaje.

Esta participación sirve de ayuda al alumnado en su proceso de construcción del conocimiento (Carrizosa y Gallardo, 2012; Sanmartí, 2007) así como en el desarrollo de procesos democráticos y de autonomía (Álvarez Valdivia, 2008; Borjas, 2011). Puede darse de formas diversas, siendo la *autoevaluación* (self-assessment), la *evaluación entre iguales* (peer-assessment) y la *coevaluación* (co-assessment) los modelos más representativos.

- La *autoevaluación* resulta una práctica muy poderosa para el aprendizaje del alumnado, pues en la medida en que un individuo es consciente de sus fortalezas y debilidades, de sus éxitos así como de sus errores, es capaz de encontrar los caminos hacia la excelencia. Situar el locus de control en uno mismo capacita para seguir mejorando y orientando sus propias acciones en situaciones futuras, dotándole de autonomía, seguridad y control en sus propias posibilidades.

La práctica autoevaluatora está ampliamente desarrollada en la infancia pero parece diluirse con los años. La participación del adulto en el análisis de actuaciones del niño en entornos cotidianos, los juicios de valor realizados por el profesorado en los procesos evaluadores dentro del aula curso tras curso, van orientando al alumnado a establecer su referente en el profesorado, que le diga que es lo que está bien y lo que está mal, asumiendo que aquello que no se detalla es válido. Que el alumnado recupere la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y se implique activamente en él debe ser un objetivo a lograr en la educación obligatoria y por tanto, fomentarlo una función a desempeñar por el profesorado.

Además, la complejidad que supone para el profesor determinar a través de una evaluación los factores que dificultan el proceso de aprendizaje o las interferencias que en éste se producen, puede verse simplificada mediante la práctica de la autoevaluación entre el alumnado; pues ésta pone de relieve la visión del alumnado sobre su proceso de construcción del aprendizaje, facilitando al profesorado su comprensión así como el planteamiento de propuestas para su mejora (Carrizosa y Gallardo, 2012).

- La *evaluación entre iguales*, supone la integración de la cooperación entre el alumnado para favorecer el aprendizaje y la evaluación de las actuaciones de los compañeros en dichos procesos, logrando un apoyo entre compañeros para aprender a cooperar y trabajar en equipo, así como para el docente, que si bien,

puede observar y obtener información significativa de manera personal sobre el funcionamiento de los miembros del equipo, ésta resulta reforzada y enriquecida gracias a la visión del alumnado. Entre los beneficios más inmediatos se encuentran: el desarrollo del pensamiento crítico y la valoración de las ideas propias y ajenas, la conciencia de los propios prejuicios, la emisión de valoraciones en base a unos criterios predeterminados, la apertura a otros puntos de vista, la conciencia de la dificultad a la hora de evaluar rigurosamente acciones de otros, la expresión de una crítica no ofensiva, la comprensión de que pueden existir críticas de carácter constructivo y la aceptación de las críticas sin tomarlas como ataques personales (Fenwick y Parsons, 1999; citados por Carrizosa y Gallardo, 2012).

- La *coevaluación* supone la colaboración del alumnado y el profesorado en los procesos de evaluación, estableciendo conjuntamente finalidades de aprendizaje, tareas de evaluación así como criterios para su evaluación, sin olvidar que el docente es el responsable final de la calificación (Carrizosa y Gallardo, 2012). Estos aspectos son los que diferencian la coevaluación de la autoevaluación y la evaluación entre iguales; el énfasis en la participación del alumnado para el logro de un objetivo compartido a través de una evaluación consensuada (Álvarez Valdivia, 2008).

Además, la coevaluación favorece la comparación de los criterios valorados por alumnado y profesor, dando lugar a aprendizajes desde dimensiones socioafectivas, a la aceptación de la diversidad de perspectivas y su visión como una oportunidad, así como a la necesidad de negociar para llegar a posturas comunes y de acuerdo (Antolín y Falières, 2006; Borjas, 2011).

A pesar de sus reconocidos beneficios, hasta el momento el alumnado no le ha encontrado gran sentido a la participación en procesos de evaluación, posiblemente, por la falta de hábito y la costumbre de entender por evaluación, únicamente aquella realizada por parte del profesorado (Coll et al., 2007).

Por otra parte, el profesorado también se muestra temeroso ante la integración del alumnado como sujetos responsables de su evaluación. Sin embargo, los estudios realizados por Falshikov (1986), y Horgan, Bol y Hacker (1997), citados por Álvarez Valdivia (2008), demuestran que el alumnado de este modo aprende más y mejor.

A la hora de integrar este tipo de evaluación es conveniente tener presentes las posibles dificultades que puedan surgir en su implementación (Elgue, 2007):

- La sobrecarga de trabajo y escasez de tiempo. Se requiere mucho tiempo de dedicación para la recogida y análisis de los datos y devolución de información para orientar y mejorar el aprendizaje del alumnado.

- El individualismo y la falta de costumbre en la cooperación entre el profesorado. Este sistema de evaluación requiere un trabajo conjunto e interdisciplinar.

2.2.4. Tutorizar y orientar al alumnado

La formación del alumnado para la vida y como ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad, reclama al sistema educativo profesorado que ponga el acento en orientar, guiar y apoyar al alumnado en su proceso de aprendizaje más que en enseñar, y le proporcione experiencias que promuevan su desarrollo personal, social y profesional. Pues favorecer la acción tutorial, es poner un recurso eficaz al servicio de la calidad educativa (Torrego, Gómez Puig, Martínez Virseda y Negro, 2014).

Estamos persuadidos de que la supervivencia del profesor depende de la asunción de un papel orientador cada vez más relevante, una función, por cierto, en la que no puede ser sustituido por una máquina. Insistir en el papel de banco de datos es un error. Hace tiempo que se viene postulando la idea de que el profesor debe dejar que el alumno haga por sí solo, descubra por sí solo, aprenda por sí solo. Un profesor que concede autonomía es un profesor que está atento a intervenir cuando verdaderamente es necesario su concurso; antes, no. El profesor que responde a las preguntas de sus alumnos con datos o información, olvida que el aprendizaje comienza, no cuando respondemos sino cuando preguntamos. Es ese profesor, también llamado diccionario o enciclopedia al que podemos fácilmente reemplazar por un ordenador. Pero no podremos reemplazar a ese otro profesor atento a las necesidades de sus alumnos, presto a alentarlos con la palabra o con el gesto, a aconsejarles en momentos decisivos, a ofrecerse él mismo como ejemplo a imitar. Este modelo alienta al maestro a integrar el conocimiento del desarrollo social, temperamental, emocional y cognoscitivo y le permite tomar las mejores decisiones respecto del tratamiento que requiere cada alumno, con base en datos y observaciones significativos. Así, “terapeuta, maestro y diagnosticador se convierten en uno solo” (Sapir, 1991: 37). El buen orientador es el que contribuye a que los alumnos comprendan, modifiquen o enriquezcan su conducta de modo que se produzca una experiencia de crecimiento (Camacho y Mendías, 2005, p. 2).

En efecto, el profesorado debe ejercer una función de apoyo que oriente al alumnado a “aprender a vivir”, a desarrollar unas actitudes hacia la vida, hacia el trabajo y hacia las personas (Martín García y Puig Rovira, 2007). La competencia para la vida, para el trabajo para relacionarse con los demás de manera satisfactoria, requiere de la movilización de actitudes ante las situaciones diversas, las vivencias y experiencias, ante los problemas, en definitiva, ante la vida.

Para el desarrollo de las competencias básicas es necesario evaluar actitudes indagadoras, de perseverancia o de rigor en competencias como la científica, tecnológica y de la salud o en la competencia matemática; actitudes críticas, colaboradoras o de respeto en la competencia social y ciudadana o en la competencia en cultura humanística y artística, actitudes de iniciativa, autonomía en la competencia en autonomía e iniciativa personal, y así sucesivamente con el resto de competencias básicas.

Por otra parte, la orientación y la tutoría además de resultar una función docente de envergadura, es una cuestión ética. El hecho educativo se produce en un contexto social, y por tanto, no puede ser aséptico o neutral: “la práctica pedagógica no puede limitarse a la mera dimensión didáctica” (Fernández, 2008, p. 2) Esto no quiere decir que la educación deba convertirse en un adoctrinamiento, todo lo contrario. El profesorado deberá potenciar la capacidad de pensar por sí mismos en su alumnado, tal y como pretendía Lorenzo Milani en la escuela de Barbiana (Guichot, 2008), eso sí, teniendo un amplio conocimiento de los valores universales y de las normas sociales que rigen.

Sin embargo, el colectivo docente parece mostrar serias dificultades para desempeñar esta función docente ¿Cómo se enseña a vivir? Como muy bien exponen Martín García y Puig Rovira (2007), esto no se enseña del mismo modo que los conocimientos. Tampoco parece factible que alguien desarrolle actitudes para la vida mediante explicaciones sobre valores o a través de su memorización. Tampoco es viable informar sobre los valores. El “aprender a vivir” como un saber hacer que es, requiere que alguien a quien uno aprecia le ayude a valorar, sentir y vivir. Este hecho reclama en el profesorado no sólo enseñar a vivir, sino algo previo, aprender a vivir uno mismo.

También es preciso que los docentes aprendan a razonar de manera autónoma así como a decidir y a comunicarse de manera libre, respeten al alumnado como personas, es decir, como personas razonadoras, libres y capaces de comunicarse. En definitiva, se debe dar un paso para desarrollar un diálogo entre profesorado y alumnado donde la dignidad y la calidad humana de todos sea una constante (Böhm, 1995).

Además, parece algo razonable esperar en el profesorado la consecución de esta función, superando la dimensión discursiva de la atención a las necesidades de los alumnos y comenzando a dar respuestas educativas reales y directas en el aula (Esteve, 2006), que ayuden a reducir los niveles de abandono escolar (Benito, 2007). Y es que el abandono en muchos casos viene producido porque el alumnado es consciente de que, hasta el momento la escuela no le prepara para vida, sino para pasar a etapas superiores (Zabala y Arnau, 2007). En los casos en los que los estudios superiores no son prioritarios para los alumnos, la escuela se percibe como un sinsentido y una pérdida de tiempo.

La tutoría y la orientación deben tener como prioridad, además, evitar la repetición del alumnado, dado el efecto prácticamente nulo que realiza en los aprendizajes del alumnado, por no añadir los efectos nocivos recogidos en Benito (2007) como el abandono escolar, problemas de ajuste personal y social, problemas de comportamiento y peores perspectivas laborales.

Para el ejercicio eficaz de la función se plantea necesario:

- Apoyar al alumnado, superando las barreras que suponen las áreas y materias escolares (Jiménez Tres et al., 2006) y formarse en este tipo de actuaciones, dado

que los docentes confiesan no sentirse aún capacitados para dar esta respuesta (Benito, 2007).

- Superar la percepción de la orientación y la tutoría como una tarea complicada que se le asigna, especialmente si se atiende al número de alumnos a quienes debe enseñar al mismo tiempo. Los datos recogidos en el último estudio elaborado por la OCDE (2009b) revelan que el número de alumnos por aula en España se encuentra por debajo de la media de los países de la OCDE y de la Unión Europea, salvo en la secundaria obligatoria donde es superada en los centros concertados o privados.
- “*Esforzarse*” no “sin sentido”, sino “con sentido” (Coll, 2003). El colectivo docente debe esforzarse en el desempeño de su labor docente, no únicamente porque posteriormente tenga que rendir cuentas o porque vaya a obtener una compensación. Esto resultaría un esfuerzo sin sentido. Parece necesario que el profesorado emplee un “esfuerzo con sentido”, es decir, que ponga todo su empeño, conocimiento y experiencia en el ejercicio de su profesión porque entienden lo que ésta pretende, el impacto que tienen sus actuaciones en la vida del alumnado, porque observan la relevancia de la programación y de la planificación en la docencia, los beneficios aportados por el empleo de las TIC, porque comprueban la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida, así como de la coordinación entre el equipo docente, etc.

2.2.5. Formarse de manera permanente

El profesorado y los centros escolares en los que desempeñan su tarea, se sitúan ante un escenario marcado por una sociedad en cambio, que obliga a seguir su estela, si quieren mantener la función social que cumplen (Vila y Casares, 2009).

El colectivo docente necesita adaptarse a la visión funcional de la educación, especialmente en la Educación Secundaria (Esteve, 2006), asumiendo que la finalidad principal de su tarea es ayudar y dotar de recursos al alumnado para el logro de la autonomía y el desarrollo de competencias para la vida que les capaciten para responder a situaciones sociales, laborales, familiares o personales complejas. Para ello, aprender a lo largo de la carrera se presenta como una función prioritaria y un apoyo inestimable a su labor (Fernández Tilve y Montero, 2007), situándose como una de los elementos prioritarios de proyectos y políticas europeas (González y Wagenaar, 2009) o de países como Estados Unidos (Cochran-Smith, 2006; Darling-Hammond, 2005).

Algunos informes internacionales ponen de relieve la necesidad de intensificar la formación del profesorado para mejorar los procesos educativos en la educación obligatoria (OCDE, 2009a). La calidad de la formación del profesorado correlaciona de

manera directa con el aprendizaje de sus estudiantes, en mayor medida que otras variables como las condiciones económicas o el entorno en el que se desenvuelve el alumnado (Darling-Hammond, 1999; Vaillant, 2006).

El profesorado asume la necesidad de cierta actualización para no caer en el acomodamiento de “emplear año tras año las fórmulas que simplifican y facilitan la labor del profesor, aunque estén obsoletas o no encajen en la línea educativa que pretende el centro y el plan educativo” (Megías et al., 2008, p. 59).

Nuestro sistema educativo ha velado por la formación y actualización de su profesorado. Sin embargo, se cuestiona el impacto y la efectividad que esta formación ha tenido. “¿Está la formación del profesorado ofreciendo la ayuda pertinente para capacitar a los profesores a afrontar con éxito las respuestas a las cambiantes condiciones de las sociedades actuales?” (Montero, 2006, p. 69). García Gómez (2008), responde que no y muestra cómo innovaciones educativas consideradas valiosas para la educación y que han contado con la formación y el asesoramiento correspondiente no han seguido adelante; por modelos formativos inadecuados o por una forma indebida de adecuación de las prácticas docentes a la nueva realidad social y a las necesidades educativas (Puigvert y Santacruz, 2006). En ocasiones la formación ha sido enfocada más como una tarea política o una exigencia administrativa, que como una tarea a afrontar desde las ciencias de la educación (Cochran-Smith, 2008; Escudero y Bolívar, 1994).

A continuación se detallan algunas de las claves de una “buena formación”.

Partir de los avances científicos que ayuden a conocer mejor la realidad y que aporten claves para su afrontamiento, (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007), facilitando la comprensión de los cambios e innovaciones a realizar (Esteve, 2006).

Adaptar la estructura de la formación del profesorado a la forma en la que el profesorado aprende sobre la profesión docente (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007). Para ello, el estudio del impacto de la formación del profesorado será esencial (Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006), la formación disciplinar como pedagógica, que le permita gestionar la información, estructurar el conocimiento disciplinar y emprender acciones en la práctica que garanticen unas condiciones óptimas para el aprendizaje del alumnado y la transformación de la información en conocimiento (Altet, 2005).

La *formación disciplinar* aporta los conceptos, hechos, datos relevantes sobre las materias que deberá impartir el profesorado, una formación científica en su especialidad y cultura general rica y amplia (Belandro, 1999). Sin embargo, tal y como expresan Cavalcanti y De Olivera (2009), el conocimiento disciplinar debe superar la mera adquisición de datos y conceptos, para cuestionarse la relación de esas informaciones con la vida real, su utilidad, y comprobar las posibilidades que tiene dicho saber en la vida. El conocimiento,

tradicionalmente dividido en áreas por el ser humano para poder investigar de una manera más sistemática y profunda la propia realidad, no debe parcelar el aprendizaje del alumnado, y menos condicionar su contexto de aplicación. En este sentido, el profesorado debe facilitar la conexión entre las diferentes disciplinas y posibilitar que el alumnado realice aprendizajes globales y contextualizados que le permitan transferir lo aprendido a las diferentes situaciones de la vida.

La *formación pedagógica* posibilita el diseño e implementación de situaciones educativas que potencien el aprendizaje en el alumnado, a través de la selección y empleo de los métodos, estrategias y recursos didácticos más adecuados a cada contexto y a las características psicomadurativas y personales del alumnado (Romero, 2009).

Los *saberes de la experiencia* como alumno en tiempos anteriores le aportan un conocimiento, un bagaje y una experiencia sobre el sistema educativo importante y condicionan su práctica educativa (Cavalcanti y De Olivera, 2009). Altet (2005), además, añade la necesaria consideración de los *saberes prácticos* para el desempeño docente, es decir, aquellos que surgen como resultado de experiencias vividas en la profesión, contextualizados y que se adquieren en una situación concreta de la tarea profesional; y que denomina también *saberes empíricos o de la experiencia*. Dentro de éstos, diferencia los *saberes sobre la práctica*, referentes a cuestiones procedimentales; y los *saberes de la práctica*, propiamente extraídos de la experiencia de una acción exitosa en la praxis y que a menudo quedan implícitos. En esencia, son aquellos que distinguen al profesorado novel del profesorado experto.

En efecto, el aprendizaje del alumnado viene condicionado no sólo por el saber disciplinar del docente, sino también por su capacidad para ayudar y orientar al alumnado hacia el aprendizaje, denominada por Badia y Monereo (2004) *conocimiento profesional docente*, y lo definen como:

...un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta y determinan, en gran medida, el enfoque de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrolla en su práctica profesional (p. 48).

En conclusión, el profesorado precisa de un saber integrado; que le capacite para la gestión y movilización del conocimiento más relevante y pertinente de las materias que imparte; empleando los recursos didácticos y metodológicos más acordes para fomentar aprendizajes útiles y transferibles; y si es preciso valiéndose además del aprendizaje funcional que la experiencia en el sistema educativo aporta. Para ello, será conveniente repensar la formación inicial y permanente del profesorado.

2.2.5.1. *La formación inicial del profesorado*

La formación inicial del profesorado aproxima al docente a la realidad profesional y le aporta las estrategias y herramientas necesarias para abordarla (Álvarez y Romero, 2007). Los últimos años han sido momentos de cambio para ésta, por su ajuste a la realidad escolar, por los procesos derivados de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (Esteve, 2006), así como para superar errores cometidos desde instituciones educativas superiores demasiado burocratizadas que separaban en exceso la teoría y la práctica y con escasa vinculación a los centros educativos (Feiman-Nemser, 2001; Marcelo, 2009).

Los análisis de la formación inicial, lejos de profundizar en los elementos clave y las experiencias vitales que facilitan el desarrollo de profesionales eficaces, tiende a centrarse con asiduidad en las características de las organizaciones que ofrecen la formación, en su estructura... (Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006). En este sentido, es preciso encauzar el análisis hacia los principales factores que inciden sobre su calidad, como son: el acceso a la formación, los modelos de formación, la metodología empleada, la formación práctica ofrecida y el acceso inicial al trabajo.

La regulación del acceso a la formación inicial del profesorado parece una medida necesaria para garantizar la calidad del futuro profesorado y optimizar su máximo aprovechamiento. Países como Finlandia, establecen criterios, como un buen expediente académico y la superación de pruebas iniciales que corroboren la idoneidad del perfil del candidato para el ejercicio de la profesión, para la selección de los candidatos a la realización de estudios conducentes a la docencia (Esteve, 2006). Mientras, nuestro país se ha centrado, para la Educación Primaria, en insistir en el uso de las tradicionales pruebas de acceso a la universidad, evaluadoras de la capacidad de los aspirantes a acumular conocimiento, y siendo además escasa la nota exigida para el acceso a la titulación. La situación parece cambiante y se comienzan a instaurar pruebas realizadas por las propias universidades para medir la idoneidad del candidato para los estudios seleccionados. Queda pendiente ver en qué medida estas pruebas evalúan pertinentemente la capacitación de los aspirantes para el desarrollo de la labor docente. En referencia a la Educación Secundaria, el desaparecido Curso Aptitud Pedagógica (CAP), con dudosa capacidad profesionalizadora, podía ser cursado por cualquier licenciado que lo deseara. En la actualidad, se cuenta con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, algo más selectivo con los candidatos, y que aporta una formación más completa. Sin embargo, ¿quién opta a estos estudios? Si bien existen aspirantes con deseos de orientar su futuro profesional a la docencia, se mantienen en esta modalidad formativa, quienes se inscriben por ampliar posibilidades en el mercado laboral o incluso,

tras experimentar dificultades en el acceso al mercado laboral y encuentran en esta formación un seguro de vida.

...se puebla cada vez más de quienes no acuden a la profesión de enseñante como primera sino como enésima o única opción (sobretudo, si en verdad es una opción tan poco atractiva como muchos afirman) y de quienes lo hacen más por sus atractivas recompensas extrínsecas (salarios, horarios, vacaciones, estabilidad) que por su contenido intrínseco, cuyo lado más duro muchos apenas conocen o vienen ya dispuestos a evitar (Fernández Enguita, 2006, p. 64).

Esta situación ha provocado la población del sistema educativo con profesorado de dudosa vocación o interés por la profesión, generando posteriormente serias situaciones de insatisfacción laboral y quemazón, especialmente en Secundaria (Sánchez Asín y Boix, 2008), obstaculizando la existencia de perfiles docentes motivados y orientados a la mejora y la innovación, que agravan las dificultades en la instauración de procesos de cambio orientados a la implementación de innovaciones pedagógicas.

En relación al modo en que se lleva a cabo la formación inicial, se constata un creciente interés por dotar a los futuros docentes de oportunidades para la iniciación eficaz en la profesión (Zabalza, 2006), por la relevancia de la formación docente sobre la implementación de los procesos de innovación (Esteve, 2006).

Sin embargo, existen escasos estudios en relación al impacto de los modelos empleados hasta el momento para la formación de los docentes: modelos consecutivos para profesorado de Educación Secundaria en los que la formación pedagógica se recibe tras una formación disciplinar sólida, y simultáneos, para la Educación Primaria, en los que se adquieren al mismo tiempo en ambos aspectos. Los pocos estudios existentes revelan que el conocimiento de los futuros docentes sobre la materia que van a impartir, sólo les facilita su comprensión, no siendo un factor clave que les capacite para poder explicar la lógica que existe detrás de dicha materia y que el profesorado con escasa formación pedagógica inicial muestra mayores carencias en sus competencias profesionales a lo largo del primer año de ejercicio profesional (Cochran-Smith et al., 2006). Además, se comprueba una mayor profesionalidad y motivación en el desempeño docente y un mayor impacto en la construcción ajustada de su identidad entre quienes se han formado bajo modelos simultáneos, porque según Esteve (2006):

Los modelos consecutivos generan en ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista, como químico inorgánico, como medievalista o como geólogo, y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes... En los modelos simultáneos cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente (pp. 26-27).

La posible interferencia de los modelos consecutivos sobre la construcción de la identidad profesional del docente y sobre su eficacia en la profesión, debería llevar a la reflexión y al replanteamiento de los modelos de formación (Esteve, 2006).

Además, la formación inicial del profesorado debe emplear metodologías activas y sistemas que permitan realizar una práctica eficaz de la profesión (Álvarez y Romero, 2007), caracterizadas por los siguientes rasgos:

- Dotar de protagonismo y autonomía en el aprendizaje al futuro docente.
- Favorecer experiencias de aprendizaje variadas e interdisciplinares.
- Diseñar espacios para la reflexión y recopilación del aprendizaje.
- Promover la participación, el diálogo y la colaboración. El aprendizaje dialógico supone la manera natural de aprender. Se construyen significados a través de la interacción (Valls, 1999). Además, estudios realizados en los últimos años demuestran que la colaboración y la cooperación promueven aprendizajes más duraderos y más significativos, debido a que favorece la interdependencia positiva, la interacción, la responsabilidad personal y grupal, el desarrollo de habilidades interpersonales y la reflexión sobre el proceso del grupo (Johnson, Johnson y Smith, 1998).

Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2007) y De Miguel (2006) proponen métodos para la formación inicial coherentes con estos planteamientos formativos. Su aplicación, además de beneficiar a los futuros docentes en el desarrollo eficaz de sus competencias profesionales, ofrece un modelo de actuación coherente con el que deberá desarrollar en su actividad docente.

Por otra parte, la práctica resulta un elemento clave en la formación docente y para el ajuste de los planes educativos y estrategias de las universidades formadoras de profesorado a la realidad escolar (Alen, 2009). A pesar de su importancia, se consideran todavía breves los periodos de prácticas, e incluso insuficientes para desarrollar las estrategias docentes necesarias para llevar a cabo de manera efectiva la profesión (Alliaud y Antelo, 2009).

Los procesos de acceso y los primeros años de experiencia son vitales para la formación práctica del docente y deben considerarse una continuidad de la formación inicial, que permite implementar y mejorar las competencias adquiridas a lo largo de ésta. Además, la interacción entre el profesorado novel y el experimentado posibilita que éste último se enriquezca de los conocimientos teóricos aportados por las últimas investigaciones, gracias a la ayuda de los principiantes (Darling-Hammond, 1999; Marcelo, 2009).

Sin embargo, los accesos laborales existentes parecen no favorecer en ningún caso su desarrollo (Esteve, 2006). Se cumple el concepto acuñado por Veenman (1984; citado por Marcelo, 2009): “*choque con la realidad*”, que viene a significar que el profesorado novel sigue aprendiendo por ensayo-error, tratando de sobrevivir entre el conjunto de experiencias nuevas, situaciones conflictivas, falta de desarrollo de estrategias prácticas y ante la inseguridad constante en las propias actuaciones. Esta situación resulta especialmente alarmante al constatar que en estos primeros momentos se van conformando las actitudes y percepciones de los docentes ante su profesión (Marcelo, 2009) que inciden, como se ha estudiado en el primer capítulo en su manera de enfrentar las innovaciones.

Será conveniente por tanto, el cuidado de los procesos de inserción laboral del profesorado y su concepción como continuación de la formación inicial del profesorado fuera de las instituciones de Educación Superior, donde la tutoría y la cooperación son elementos claves de andamiaje en su proceso de aprendizaje práctico.

2.2.5.2. *La actualización o formación permanente*

La actualización o formación permanente debe tratar de potenciar el aprendizaje del profesorado, sus posibilidades de actuación pedagógica en los centros educativos y modificar sus creencias para responder a las demandas actuales del ejercicio profesional (Imbernón, 2006; Zabalza, 2006, 2012) y desarrollar el arte de la educación, o lo que en palabras de Badia y Monereo (2004) sería el “*conocimiento profesional docente*”.

Analizando los formatos empleados para la formación y actualización docente, se comprueba la existencia de dos modelos fundamentalmente (Badia y Monereo, 2004): el *enfoque preconstructivo* y el *enfoque coconstructivo*.

- El *enfoque preconstructivo* (Clark y Peterson, 1986; Shulman, 1986), que trata de organizar información procedente del ámbito académico y emplea métodos informativos para transmitir la información al profesorado, ofreciéndole pocas posibilidades de construcción propia.
- El *enfoque coconstructivo* (Duffy, 1993; Gaskins et al.; 1993) recoge conocimientos generados de la práctica educativa y emplea el aprendizaje dialógico para recoger las necesidades del profesorado y dar respuesta a sus expectativas, así como posibilidades de construcción de su propio conocimiento.

Resulta esencial tener en cuenta las problemáticas de la práctica educativa, las necesidades y expectativas del profesorado, así como los avances científicos y aportaciones académicas (Flecha, 2008), para dar una respuesta conjunta a ellos, compartiendo un diálogo entre los investigadores y los actores educativos (el

profesorado), con el fin de propiciar innovaciones y avances educativos aplicables y reales (Gauthier, 2006). Asimismo, parece imprescindible provocar el hábito y la necesidad de investigar, no sólo en niveles académicos superiores como los universitarios, sino en todos los niveles, como la Educación Infantil o la educación obligatoria (Cajiao, 2004). De hecho, en el informe TALIS realizado por la OCDE (2009a) se recoge la valoración positiva que hace el conjunto del profesorado a la formación permanente que se realiza unida a procesos de investigación. Sin embargo, es importante resaltar la escasa participación del colectivo en este tipo de formaciones.

Derivados del enfoque coconstructivo, y con el fin de transformar las creencias de los docentes, construir su propio conocimiento y mejorar así su impacto sobre la práctica educativa, se requieren modalidades de formación que se basen en la reflexión sobre la acción (Imbernón, 2014), que partan de la realidad que vive el profesorado y les oriente a su mejora. A continuación se presentan algunas de ellas:

- *Las tertulias educativas dialógicas*, planteadas por Puigvert y Santacruz (2006), que huyen de la tendencia del profesorado a hablar sobre un tema de envergadura educativa de oídas, promoviendo la lectura directa de libros u artículos científicos relevantes para su posterior debate y contraste de ideas entre el profesorado. El aprendizaje dialógico, basado en el diálogo y en la idea de que todos los que participan en él pueden contribuir al aprendizaje, también es propuesto por García Gómez (2008) como un planteamiento recomendable para que la formación resulte eficaz. Las tertulias abordan la adquisición de las estrategias prácticas de uso en el aula, pero también conciencian al profesorado del contexto social y educativo en el que desempeña su función docente (Assef et al., 2006; Iranzo, 2002), además de aportarles un modelo de actuación para el aula.
- *El asesoramiento colaborativo*, apoya a los docentes en el desarrollo de conocimientos y estrategias para resolver problemas educativos, a través de la información, la formación y la reflexión sobre la práctica. Los asesores ayudan a detectar las necesidades y en la construcción de respuestas eficaces, de tal modo que comparten la responsabilidad del aprendizaje y de su transferencia a la realidad.

A lo largo del proceso de asesoramiento, el profesorado y el asesor vivirán emociones como la aceptación, la confianza o desconfianza, el reconocimiento o la desvalorización. Para que la experiencia resulte satisfactoria deberán favorecerse actividades conjuntas y de interacción que impliquen a los participantes y que les generen ganas e interés por reflexionar sobre su práctica educativa, mejorar y solucionar situaciones difíciles del centro y de avanzar en la manera de trabajar con el alumnado (Carretero et al., 2008). Asimismo, parece conveniente que el asesor no

piense que lo sabe todo y que el asesorado no espere del asesor un saber sin límites (Leal, 2002).

- *La formación en centros.* Consiste en ofrecer formación al conjunto de profesores que forman parte de una misma comunidad educativa, promoviendo la colaboración, el sentido de pertenencia y compromiso institucional, la interdependencia, el aprendizaje y la responsabilidad compartida (Escudero, 2009; Imbernón, 2014). Una de las ventajas más destacables es que con ello, se logra que no sean únicamente unos pocos profesores, generalmente siempre los mismos, los que se impliquen en actividades de renovación y mejora docente, sino que sea el conjunto de todo el claustro de profesores el que tenga la necesidad de implicarse. Aunque la implicación nunca es la misma, siendo los menos motivados hacia la docencia los menos implicados, éstos se ven en la necesidad de dar un paso hacia adelante y participar junto con sus compañeros en la mejora de los procesos docentes. Según afirma Escudero (2009), para garantizar la calidad de este tipo de formación, es fundamental que el equipo directivo ejerza un verdadero liderazgo sobre el profesorado, y les guíe, oriente y motive debidamente hacia la participación en formaciones de este tipo y a la aplicación de los aprendizajes realizados en éstas en el día a día de las aulas.

2.2.5.2.1. Pautas para la mejora de la formación

Aunque la formación inicial y la formación permanente son esenciales para la calidad docente, estudios comparativos avalan que la calidad de la educación aumenta cuando la educación permanente es efectiva a pesar de que la formación inicial no lo sea tanto (Zabalza, 2006). Este dato de relevancia, hace considerar que si es importante mejorar la formación inicial del profesorado, lo es especialmente en el caso de la formación permanente.

Por otra parte, las investigaciones revelan como aspectos a tener en cuenta para la mejora de la preparación y formación docente, los siguientes:

- Seleccionar la modalidad de formación en función del contexto y metas que se quieran obtener a través de ella (Charlier, 2005; Fernández Tilve y Montero, 2007).
- Replantearse la figura del formador. En muchos casos, el formador trata de enseñar algo sobre lo que nunca ha tenido una experiencia directa; y en los casos en los que realmente tienen un bagaje como docentes en la educación obligatoria, tienden a orientar las formaciones más desde la teoría que desde la experiencia personal como docentes (Zabalza, 2006).
- Los planes de formación inicial y permanente deberían orientarse no tanto a lo deseable sino a lo que un profesor necesita saber o hacer para trabajar en las escuelas de hoy en día (Edwards et al., 2006; Zabalza, 2006).

- Se deberá dar respuesta a los tres problemas con los que se enfrenta el profesorado recogidos por Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2007):
 - *Las ideas falsas en torno a la docencia*, que uno va construyendo fruto de su experiencia como alumno y de la visión social de la profesión docente.
 - *Llevar las ideas a la acción*, es decir, no sólo deben saber lo que tiene que hacer el profesorado o pensar como el profesorado, sino llevar a la acción todas aquellas tareas, es decir, implementar ideas. Para ello, necesitarán disponer de oportunidades para practicar, y lógicamente, disponer de un buen guía o tutor, que lleve a cabo un coaching, así como de la ayuda de compañeros/as. Esta idea, es también compartida plenamente por Charlier (2005) así como Edwards et al. (2006).
 - *La complejidad de la tarea docente*, en la que se dan muchas variables al mismo tiempo. Aunque algunas con el paso del tiempo y la experiencia parecen controlarse, otras siguen siendo difícilmente controlables. Por ello, no basta con proponer al profesorado ciertas rutinas que simplifiquen la realidad del aula, puesto que incluso así, nunca es predecible; sino que es importante que aprendan a analizar qué ocurre en el aula para poder proponer acciones y actuaciones eficaces.
- Crear una Comunidad de Aprendizaje en la formación del profesorado (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007), y el empleo de estrategias como el aprendizaje dialógico o la tutoría entre iguales, construir redes de profesorado (Imbernón, 2014), que supongan un apoyo y fuente de aprendizaje y colaboración educativa
- Evaluar el impacto de la formación de los futuros profesores sobre sus prácticas docentes (Basoredo, 2008; Imbernón, 2006), tal y como se está empezando a realizar de manera sistemática en Estados Unidos por medio de la “*National Council for the Accreditation of Teacher Education*” (Cochran-Smith, 2006). Además, parece conveniente tratar de ampliar esto a la formación permanente del profesorado, con el fin de evaluar, la eficacia de la formación ofrecida al profesorado por entidades públicas y privadas, financiadas con fondos públicos; así como el interés y la implicación del profesorado por hacer efectiva dicha formación.
- Desligar la necesidad de formación a partir de cambios en la legislación educativa. La formación y la actualización deben ser una constante y no elementos a impulsar sólo en los momentos de cambio normativo; pues lejos de transformar y mejorar las acciones docentes, posicionan a este colectivo en contra de todo cambio (Montero, 2006).

En definitiva, partir de la realidad educativa, las necesidades, dificultades y retos de los docentes, y a partir de ahí, analizar las prácticas a través de la reflexión en la acción y el uso de estrategias dialógicas que permitan compartir incertidumbres y aprendizajes; que supongan un motor para el cambio de creencias y actitudes y la construcción de nuevas propuestas de acción colaborativa y compartida resultan claves del éxito de la formación docente.

2.2.5.2.2. Aprender a aprender, hacia la autonomía en el aprendizaje profesional

El profesorado a lo largo de su formación y práctica docente debe desarrollar la competencia para “aprender”, es decir, desarrollar la autonomía en el aprendizaje, por dos motivos:

- El profesorado debe ser capaz de actualizar su funcionamiento de manera autónoma y de adaptarse a las exigencias sociales y educativas.
- El profesorado debe ayudar al alumnado en el desarrollo de la competencia aprender a aprender, es decir, a aprender a lo largo de la vida (LOE, 2006).

El profesorado debe ser capaz de aprender a lo largo de la vida profesional (Marchesi y Martín, 2014), pero no sólo sobre la materia que debe impartir, sino también sobre cómo fomentar buenos aprendizajes en el alumnado, cómo hacer para preparar adecuadamente al alumnado para la vida. Tal y como afirman Camacho y Mendías (2005):

Pero el contenido del autoperfeccionamiento aparece con frecuencia distorsionado. Pregúntese a un profesor de matemáticas, o de filosofía o de historia cuántos libros sobre esas materias tienen en su biblioteca particular. Responderán, a lo mejor, que varios centenares. Pregúntese ahora cuántos tienen de didáctica de la matemática o de la filosofía o de la historia o cuántos de psicología del alumno al que enseñan. Nos mirarán con asombro y acaso contesten que tan sólo uno, ese que tuvieron que comprar para aprobar cierto módulo del CAP (p. 8).

Una de las mayores críticas recibidas por el colectivo docente es la de haber sido formados bajo teorías y costumbres tradicionales de educación (Cochran-Smith, 2006), de ahí que una de las últimas tendencias y metas principales de la formación de profesorado en Estados Unidos sea formar al futuro profesorado incorporando los últimos avances e innovaciones alcanzadas a través de la investigación sobre la práctica educativa (Cochran-Smith, 2006, 2008). Sin embargo, esto no garantiza su óptima preparación a lo largo de toda la carrera profesional. El profesorado sólo será capaz de lograr las metas educativas que se proponga si está realmente preparado para ejercer su profesión y si es además capaz de mantener y mejorar su contribución educativa a través del aprendizaje a lo largo de su carrera (Day, 1999), exigiendo cumplir con su función investigadora en temas educativos relacionados con su responsabilidad y actuación docente.

Para ello, se convierten en herramientas indispensables la comprensión del lenguaje científico empleado en investigaciones, así como desarrollar habilidades y estrategias que le permitan realizar personalmente sencillas investigaciones en torno al campo educativo que le preocupe o considere necesario mejorar en el contexto educativo en el que se desenvuelve, es decir, atendiendo a las características de su alumnado y de los resultados obtenidos a lo largo de los procesos de aprendizaje (Camacho y Mendías, 2005). Es necesario, sin embargo, tener presente que la investigación educativa como tal no debe ser responsabilidad del colectivo docente, pero sí debe estar presente entre sus funciones e incorporar las aportaciones orientadas a la mejora de los aprendizajes y el bienestar del alumnado contrastadas científicamente; así como compartir experiencias satisfactorias entre colegas del propio centro o de otros, a través de la participación en encuentros o espacios virtuales destinados a su interacción y cooperación.

El uso de la tecnología en la docencia permite la apertura hacia un mundo de posibilidades de aprendizaje, cooperación, enriquecimiento y mejora de su profesión. Es mencionable, por ejemplo, las oportunidades que aporta las plataformas educativas para la formación inicial y permanente del profesorado, para la gestión del conocimiento así como para fomentar el trabajo cooperativo entre diferentes centros educativos, las universidades y otro tipo de instituciones involucradas en la educación (Gairín et al., 2006).

2.2.6. Actuar éticamente y comprometerse profesionalmente con el alumnado, sus familias y la sociedad

La profesión docente destaca por el impacto que tiene sobre el desarrollo y devenir del alumnado, a quien acompaña a lo largo de su aprendizaje, sus familias y los colegas con quienes comparte espacios y proyectos educativos. Como profesión cuyo trabajo repercute directamente en seres humanos, debe desempañarse desde la ética, comprometiéndose con las personas sobre las que se va a influir y con quienes se va a trabajar (Martínez Izaguirre, Yániz y Villardón, 2012).

Se considera el compromiso como la cualidad que separa a quienes “quieren” o “se entregan” de “quienes no sienten preocupación por los niños” o “ponen por delante su comodidad”. Es también la característica que divide a “quienes toman en serio su trabajo” de quienes “no se preocupan por lo que puedan descender los niveles”, y a quienes “son leales a toda la escuela” de los “que sólo se preocupan por sus clases”. Es más, distingue a quienes se ven a sí mismos como “auténticos maestros” de quienes tienen sus principales intereses ocupacionales fuera de la escuela (Nías, 1989; citado por Day, 2007, p. 77).

Por su parte, Zehm y Kottler entienden que,

Los profesores apasionadamente comprometidos son los que aman lo que hacen; buscan constantemente, formas más eficaces para sus alumnos y para dominar los contenidos y

métodos de su oficio. Sienten como misión personal... aprender todo lo que puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre sí mismos, y ayudar a otros a hacer lo mismo (Zehm y Kottler, 1993; citado por Day, 2007, p. 82).

El compromiso requiere entusiasmo, afecto, fe en un ideal (visión), trabajo duro, sentido de justicia social, así como la conciencia de la importancia de la formación continua y de la de su alumnado (Day, 2007). Por ello, las acciones del docente deben superar el nivel de aula e implicarse con el resto de agentes educativos con los comparte su responsabilidad educativa.

... lo que puede hacer la ética de los profesores por aquellas personas que estudian esta materia es aumentar la probabilidad de que sean unos profesionales más comprometidos con unos valores éticos que consideramos deseables y razonables, y desde ese compromiso ético es posible que se genere el impulso necesario para ser al mismo tiempo unos profesores técnicamente capaces y éticamente exigentes. Ambos aspectos – lo técnico y lo ético – son sin duda inseparables para un profesional completo, un buen profesional, un profesional excelente. Ningún padre responsable y que ame a sus hijos dejará a éstos en manos de un profesor a quien considere muy capaz técnicamente pero éticamente impresentable, al menos si puede evitarlo (Martínez Navarro, 2010, pp. 14-15).

Desempeñar la docencia desde la ética y el compromiso requiere cumplir las funciones desde el respeto a un código que guíe el buen hacer profesional. Aunque en la profesión docente prevalece la falta de un código deontológico consensuado y aprobado, resultan buenos referentes el *“Código deontológico de los profesionales de la Educación”* del Consejo General de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias en España (1996), así como el *“Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso de la National Association for the Education of Young Children”* - Asociación Nacional de Educación Infantil de EEUU (2005) (Martínez Navarro, 2010). Aunque un código deontológico ayuda a orientar las actuaciones docentes, no resulta imprescindible si el profesorado desarrolla plenamente una ética profesional que oriente sus reflexiones y actuaciones de una manera justa y responsable.

La profesión docente ha olvidado en muchas ocasiones la ética profesional, lo que ha provocado su caída en la *“corrupción docente”*, siendo ejemplos comunes de sus corruptelas (Martínez Navarro, 2010) el descuidar la formación permanente, provocando la repetición anual de contenidos obsoletos, manteniendo el sueldo sin reducir año a año su calidad docente; improvisar las clases y reducir su esfuerzo y trabajo sin renunciar también a la mitad del sueldo mensual; mantener una relación de *“colegas”* con el alumnado, impidiendo un correcto ejercicio de la docencia, pues profesorado y alumnado no se encuentran en el mismo plano; escaquearse empleando todo tipo de argumentos en detrimento de la educación recibida por su alumnado sin renunciar al sueldo; por incapacidad para proporcionar feed-back al alumnado, otorgar calificaciones elevadas para no recibir reclamaciones, ejerciendo fraude académico y reconocimiento inadecuado del trabajo y esfuerzo al alumnado; aprovechar el poder docente para la transmisión de

contenidos indebidos e inapropiados próximos a ideas políticas o religiosas del profesorado; elevar las notas del alumnado para facilitar el acceso a otros estudios o al mercado laboral; ejercer la tutoría desde una actitud excesivamente paternalista, en la que el profesorado se convierte en confidentes del alumnado; usar materiales didácticos por las ofertas o condiciones beneficiosas que aportan las editoriales a nivel personal o de centro; llevar a cabo tareas directivas por los complementos económicos que pueda reportar más que por las aportaciones que se puedan realizar en tal puesto en beneficio de la comunidad educativa.

Fernández Enguita (2009, p. 127) analiza algunas de las prácticas docentes provocadas por una falta de competencia en ética y compromiso profesional, que si bien en la mayoría de los casos pueden producirse de manera aislada, en algunos casos son como el autor afirma “el librillo de la vida profesional” de algunos docentes, como son: “encubrimiento del trabajo mal hecho, admisión de ausencias injustificadas, laxitud en el cumplimiento de horarios y tareas, suspensión de las actividades lectivas con motivos variopintos, fuga de las actividades no lectivas, evitación de las responsabilidades de gestión, exageración de las patologías profesionales...”.

La ausencia de código deontológico no exime al profesorado de tener en cuenta la ética en sus actuaciones educativas, por su esencialidad para garantizar la calidad de la educación.

2.2.6.1. *Compromiso con el alumnado*

Las actuaciones docentes y los aprendizajes que promueven influyen en las relaciones personales, sociales y laborales del alumnado, así como en el desarrollo de competencias básicas. Por ello, esta tarea exige compromiso, esfuerzo, dedicación y voluntad, que se reflejan en acciones como las siguientes:

- Automotivarse para la mejora continua y para la formación permanente a lo largo de la vida.
- Implementar procesos de innovación educativa cuya validez haya sido científicamente contrastada y que promuevan mejoras significativas en los procesos de aprendizaje.
- Anteponer las necesidades del alumnado a los intereses o malestares personales, dejando a un lado resistencias personales, malestares o preocupaciones inherentes a la aplicación de ciertos cambios educativos en el desempeño profesional. Es decir, es momento de establecer resistencias al cambio, única y exclusivamente, en aquellas situaciones en las que se observe objetivamente que los cambios legislativos, metodológicos... no van a ejercer una influencia positiva en el devenir del alumnado; porque, como muy bien expresa Fernández Muñoz

“mi derecho a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro” (Fernández Muñoz, 2003, p. 8).

- Formar al alumnado en unas competencias básicas que les permitan integrarse así como participar activamente en la sociedad a la que pertenecen (LOE, 2006). Cumplir con esta finalidad educativa exige un gran compromiso personal como docente así como miembro del equipo pedagógico en el que trabaja y evaluar el impacto que tiene su intervención no sólo en el desempeño actual del alumnado, sino también en su futuro. Lamentablemente, el trabajo realizado por el profesorado y la educación en general, a diferencia de otras profesiones, no muestra evidencias claras de manera inmediata, sino que sus resultados se observan a largo plazo.
- Fomentar el desarrollo de valores y la inclusión social. La sociedad actual es plural y las realidades personales, culturales, raciales y étnicas de nuestro centros educativos también. Responder a las necesidades educativas diversas que el alumnado presenta al cursar la educación obligatoria e incluirlos socialmente en los centros escolares se convierte en una tarea fundamental a afrontar por el profesorado (Darling-Hammond y Berry, 2006). La LOGSE (1990), marca el inicio de la integración del alumnado con discapacidad física o psíquica. Sin embargo, la creciente internacionalización y globalización, facilitadora del acercamiento e interacción intercultural, y mayor comunicación internacional, está fomentando la diversidad étnica, social y cultural, y requiriendo respuestas educativas eficaces e inclusivas (Escudero y Correa, 2006; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010; Téllez, 2008), que no sólo atajen dificultades académicas; sino que también favorezcan el entendimiento y la convivencia pacífica entre el alumnado; la reducción de actos violentos o injustos presentes en los centros escolares (Galliani, 2008; Leiva, 2008; Martínez Izaguirre, 2012).

Para ello, se hace preciso la adaptación del profesorado a las necesidades del alumnado (Blanco, 2006; Marchesi, 2007), mediante la aplicación de medidas que inicien al profesorado en el conocimiento de la realidad social y que reduzcan su sensación de receptores de problemas que no eligieron y para los que nadie les preparó a lo largo de su formación profesional (Téllez, 2008); el trabajo colaborativo entre el profesorado, así como mediante la implementación de propuestas orientadas al desarrollo de la competencia social y ciudadana como el *Aprendizaje Cooperativo*, los *Proyectos de Convivencia* de centro, las *Habilidades para la Vida*, las *Comunidades de Aprendizaje* o el *Aprendizaje-Servicio* (Martínez Izaguirre, 2012).

Resultan complementarias las siguientes medidas: prevención e intervención temprana, programas de apoyo (dentro y fuera del horario escolar), colaboración

e integración de las familias en proyectos de centro, desarrollo de estrategias para el manejo de conductas, inversión económica, compromiso y colaboración con la Administración así como la mejora de la formación del colectivo docente (Benito, 2007; Marchesi, 2003b).

2.2.6.2. *Compromiso con las familias*

La familia es el primer agente educativo en la vida de los niños e influye en el rendimiento académico del alumnado (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009; Mella y Ortiz, 1999); así como en la reproducción y el mantenimiento de las clases sociales de partida (Sadovnik, 2001). Son los responsables directos y tutores del alumnado, y por tanto, su presencia es fundamental en todo hecho educativo. Sin embargo, a pesar su poder educativo, “muchos de los procesos que se llevan a cabo en las escuelas y/o colegios, por lo general excluyen la participación de las familias o la implican muy poco” (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009, p. 125). Quizás esto se deba a una mala interpretación de las palabras de Vygotsky, entendiendo que para que el alumnado recorriera la zona de desarrollo próximo requería únicamente del apoyo de los profesionales de la educación. Sin embargo, la participación de todas aquellas personas que rodean al alumnado (amigos, familiares, vecinos,...) resulta enriquecedora (Puigvert y Santacruz, 2006).

Por ello, es importante que el profesorado se comprometa con las familias (Hargreaves y Fullan, 2000). Este compromiso debe velar por la ayuda mutua y coordinación en favor de los aprendizajes del alumnado a través de actuaciones como las siguientes:

- Ayudar a las familias en la educación de sus hijos, a través de su orientación, el diálogo y la comunicación fluida.
- Comprometerse con proyectos de formación y educación de padres y madres del alumnado, dada la correlación directa entre nivel de estudios de las familias y nivel académico alcanzado por el alumnado (Benito, 2007).
- Promover la dedicación familiar en la educación de los hijos. “Las escuelas deben incluir entre sus tareas prioritarias la participación de los padres, su cooperación en múltiples actividades de acuerdo con sus habilidades y la organización de reuniones de formación y de intercambio de experiencias” (Marchesi, 2000, p. 16); pues parece escaso el nivel de implicación familiar (Benito, 2007; Meil Landwerlin, 2006; Prats y Raventós, 2005).

Su integración y la participación en los proyectos de centro requiere compartir planteamientos educativos, sin embargo, a veces el profesorado siente lejos de su

enfoque educativo a las familias. Por ello, se hace necesario construir caminos y vínculos (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009; Marchesi, 2007).

Son varias las experiencias que se vienen desarrollando en los últimos años en algunos centros educativos, y que deberán ser tomadas como guía y orientación por parte del profesorado, como las Comunidades de Aprendizaje, donde consideran fundamental la implicación de toda la comunidad educativa para potenciar aprendizajes verdaderos y la mejora del entorno social (Altopiedi y López Jiménez, 2010; Barreal, 2008; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002), y que requieren la construcción y definición compartida por todos los agentes que forman parte de la comunidad de la misión, visión y valores del centro (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009); las ciudades de aprendizaje (Longworth, 2003); o los proyectos educativos de ciudad recogidos por Vila y Casares (2009).

2.2.6.3. *Compromiso con la sociedad*

La profesión docente cumple una función social importante (Vila y Casares, 2009; Zabala y Arnau, 2007). En este sentido, desde el inicio el alumnado debe ser educado para tener una conciencia social, para ser consciente de qué ocurre a su alrededor, y en qué medida puede actuar e influir sobre su mejora, adoptando el docente el rol de *interventor de la realidad y promotor de cambios sociales* (Camacho et al., 2008). Este compromiso con la sociedad, sin embargo, resulta en ocasiones difícil, especialmente porque la sociedad tiene altas expectativas en el poder de la educación y le exhorta a resolver la mayor parte de los problemas que le generan preocupación; siendo en definitiva la primera en exigir a la escuela, sin comprometerse al mismo tiempo en la tarea educativa compartida que desempeñan (Marchesi, 2000).

2.2.7. **Trabajar colaborativamente y compartir finalidades y planes de acción**

La complejidad de los procesos educativos actuales así como de las finalidades a alcanzar por el sistema educativo obligan a aunar esfuerzos y trabajar de manera colaborativa tanto entre el profesorado, como entre el colectivo docente y el resto de miembros de la comunidad educativa

2.2.7.1. *Coordinarse con otros docentes y trabajar en equipo*

La coordinación entre el profesorado de un tiempo a esta parte se viene considerando un reto a alcanzar en los centros educativos (Gairín, 1999b; Hargreaves y Fullan, 2000). La LOE (2006) hace especial hincapié en su importancia y necesidad. En la medida en que un proyecto es compartido por todos, tiene más posibilidades de ser sostenible. Además, la calidad y la excelencia no pueden alcanzarse desde el aula y desconectado del resto del profesorado. Es imprescindible el trabajo en equipo y la coordinación con los colegas

docentes (Díaz Alcáraz, 2007), hablar de equipo docente que trabaja conjuntamente más que de profesores que trabajan de manera independiente en el aula (Marchesi y Martín, 2014). Aunque resulta una función que se debería desempeñar con asiduidad, no siempre ocurre, o al menos para destinarla a fines educativos y de aprendizaje del alumnado. Así queda reflejado, en el estudio realizado por Bascia (2005) en el que se observa que el profesorado tiende a relacionarse y asociarse con frecuencia pero para lograr éxitos en cuanto a condiciones laborales, salario... se refiere. Sin embargo, resultan mucho más escasas la unión y coordinación del profesorado para organizar y mejorar los aprendizajes del alumnado.

El avance en la eficacia profesional y en el aprendizaje a lo largo de la vida, exige superar la soledad docente y desarrollar hábitos de colaboración y cooperación (Day, 1999). El trabajo en solitario limita el desarrollo profesional, mientras que crear redes de aprendizaje entre el profesorado mejora la educación. La mejora en la docencia no viene provocada por una formación recibida sino por los momentos, experiencias o vivencias compartidas entre colegas (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009; Imbernón, 2006).

En los últimos años, ha habido un aumento en la creación de departamentos y equipos educativos en los centros (Gairín, 1999b); que ha permitido mejorar su funcionamiento y lograr una mayor colegialidad docente; sin embargo, esta medida no ha aportado beneficios en lo que respecta a coordinación docente orientada a la mejora de los aprendizajes, pues el grupo no es garantía de trabajo en equipo ni de coordinación. En este sentido, se deberán movilizar acciones encauzadas a la superación de la visión de grupo para formar equipos docentes que garanticen: la equidad en la educación, ofertando experiencias y vivencias igualmente enriquecedoras para el alumnado, a pesar de que reciban estímulos de profesorado diferente; y un trabajo interdisciplinar que promueva un aprendizaje más rico, globalizado y transferible (Cook-Sather, 2007). A pesar de los temores del colectivo docente para trabajar de manera colaborativa, este tipo de experiencias son muy bien valoradas por el alumnado (Ribas y Seix et al., 2009).

Si bien es una función necesaria y con resultados plenamente satisfactorios sobre la mejora educativa, el profesorado muestra dificultad para trabajar cooperativamente y tendencia al individualismo según el informe TALIS (OCDE, 2009a). El profesorado de países como España, Bélgica o Brasil, tiende a compartir ideas y experiencias de trabajo; sin embargo, son todavía bastante reacios y muestran dificultad a la hora de trabajar de manera coordinada. El origen de esta problemática se encuentra, en parte, en la formación inicial recibida, reproductora del individualismo. Al menos así lo describe Dan Lortie (citado por Fullan, 1993). Por ello, en los nuevos Grados de Educación muestran insistencia en generar prácticas de aprendizaje desde dinámicas cooperativas y colaborativas.

Por otra parte, se ha de destacar una mayor facilidad para la coordinación entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria, donde la formación del profesorado tiende a ser generalista, facilitando la tarea de búsqueda de puntos de encuentro entre las áreas. Por el contrario, los planteamientos de especialización docente por materias adoptados por las normativas de los diferentes países europeos en torno a la Educación Secundaria, obstaculiza la visión global del aprendizaje en secundaria y por tanto, la búsqueda de un trabajo interdisciplinar (Esteve, 2006).

En definitiva, el ejercicio de esta función docente requerirá medidas de tipo organizativo, pero también relacional, como:

...el desarrollo organizacional, la revisión departamental, el desarrollo colaborativo, los vínculos interinstitucionales, la red de escuelas, los círculos de calidad, la formación en centros, la utilización del conocimiento centrado en las escuelas, la supervisión clínica, la investigación-acción o el apoyo profesional entre compañeros (Gairín, 1999b, p. 21).

2.2.7.2. *Participar y cooperar en proyectos de centro*

Educar por competencias entraña la necesidad de establecer metas comunes, el trabajo en *proyectos educativos institucionales (PEI)* así como en planes conjuntos de mejora, cuestiones que hacen necesario el establecimiento de principios cooperativos entre los miembros de la comunidad educativa, es decir, no sólo entre el profesorado, sino también con otras instituciones tanto educativas como no educativas, así como con las familias (Escorcia-Caballero y Gutiérrez-Romero, 2009).

Se percibe un crecimiento incipiente de proyectos educativos basados en los principios cooperativos. Son buenos ejemplos el proyecto *Agenda XXI* que requiere la participación y la cooperación de los diferentes colectivos que toman parte en el centro educativo, así como de la Administración Educativa, los ayuntamientos, y otro tipo de organizaciones que se prestan voluntarias a tal proyecto. De la misma forma, resulta otro ejemplo interesante los *Observatorios para la Convivencia*. Además, han de tenerse en cuenta los esfuerzos realizados por centros religiosos para la creación de Proyectos de Pastoral que se basan en los mismos principios de cooperación, así como las experiencias surgidas del tratamiento integrado de las lenguas, que amplían la cooperación a nivel internacional.

La planificación e implementación de proyectos conjuntos de centro exigen organizaciones más eficaces. Habitualmente, se intentan abordar bajo un mismo esquema de actuación, lo que lleva a resultados poco eficaces y a la lectura errónea de que son los proyectos los que fracasan, cuando son las estructuras las que no dan el soporte necesario para el logro del éxito (Marchesi, 2000).

Además, el trabajo compartido entre los agentes educativos para el logro común de los fines educativos, necesita del desarrollo e implementación de habilidades comunicativas

en el colectivo docente. Saber comunicarse va más allá de una expresión correcta a nivel oral y escrito de aquello que queremos transmitir. Es un proceso bidireccional que exige una participación activa tanto en el emisor como en el receptor. El sistema educativo y el entorno familiar y social han centrado tradicionalmente su atención en la expresión, dejando quizás a un lado la relevancia del papel del receptor en el hecho comunicativo (Equipo Cuidem-nos, 2011).

La tarea docente en la actualidad supera la transmisión de conocimientos y por tanto, la exposición de los contenidos por parte del profesor en el aula, para convertirse en un proceso interactivo y comunicativo en el que el profesor escucha al alumno, atiende a sus necesidades, le apoya ante sus dificultades y está atento ante las evidencias de aprendizaje de su alumnado. Al mismo tiempo, se coordina con el equipo docente para el logro de los fines educativos, fomenta la colaboración y la participación de las familias y el entorno en el hecho educativo; dialoga y comparte con otros docentes, centros, especialistas en educación y con otros colectivos, experiencias educativas.

En este nuevo escenario, los docentes deben llegar a entenderse con los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir, hacerse entender y entender a los demás. Son numerosos los contextos en los que el docente va a necesitar expresarse con corrección, estructurando su discurso, dotar de direccionalidad a sus expresiones y convertirlas en requerimientos, justificar y argumentar sus actuaciones y propuestas de acción. Por otra parte, necesitará emplear recursos para persuadir a quienes con él colaboran (colegas, familias...), al alumnado en su aprendizaje. Deberán aprender a escuchar las necesidades de su alumnado, sus dificultades, inquietudes así como sus motivaciones. Del mismo modo lo habrán de hacer con los requerimientos familiares y sociales, así como usar inteligentemente el lenguaje no verbal y afrontar con creatividad y soltura las situaciones problemáticas que surjan y que requieran de ellos una respuesta rápida, segura y eficaz (Camacho y Mendías, 2005)

2.2.8. Gestionar las emociones en el contexto escolar

La constatación de la influencia que poseen las creencias y sentimientos del profesorado en el aprendizaje del alumnado, en el desarrollo de relaciones positivas y eficaces con los miembros de la comunidad educativa, en la salud y bienestar docente, en la implementación de innovaciones educativas, y además, en el desarrollo de la competencia emocional del propio alumnado, hace preciso prestar atención a la gestión adecuada de las emociones en el contexto escolar.

Los docentes, como seres humanos, sienten emociones ante situaciones o realidades escolares que les generan bienestar o sensaciones de alerta y amenaza, y que condicionan sus actuaciones. Por ello, parece necesario aprender a gestionar de manera adecuada las propias acciones, lejos de la impulsividad, así como aprender a controlar las

emociones negativas, más aún cuando éstas no cumplen su función protectora (Equipo Cuidem-nos, 2011). En efecto, la profesión docente, con una cara amable y otra amarga, provoca a veces emociones negativas. Un reto y una tarea clara de la profesión será precisamente aprender a superar esos momentos percibidos como difíciles y orientar las acciones hacia el bienestar de quienes se ven implicados en el hecho educativo (Esteve, 2005).

Aunque las creencias, las actitudes, las emociones o la afectividad han sido objeto de estudio de la investigación en educación, se detecta cierto vacío en el análisis de su presencia e influencia en el profesor, sobre su bienestar personal y laboral así como sobre su comportamiento y actuación profesional en el aula y en el centro en el que trabaja (Garritz, 2009b).

Constatado el impacto de las emociones en las diversas actividades docentes, como la generación de climas de confianza en el aula, la construcción de relaciones positivas y de colaboración con los colegas, la gestión del estrés que supone en ciertos momentos el ejercicio de la actividad docente, o la promoción de la convivencia escolar, entre otras, exige al docente su manejo eficaz. Son diversos los autores que consideran tener en cuenta esta dimensión, y así lo argumentan:

- La enseñanza no se reduce a conocimientos, técnicas, competencia o eficacia; también transmite sentimientos de alegría, creatividad y pasión (Beca, 2004). La calidad de la docencia, los resultados de aprendizaje del alumnado así como su predisposición a la tarea se encuentran plenamente influidos por los climas de afecto que se generan (Garritz, 2009b).
- El profesorado que gestiona las emociones se siente más seguro de sí mismo y se encuentra en posición de poder ayudar e interesarse por los demás, ser empático, mostrarse afectuoso, tolerante, accesible, paciente y aceptar a los demás tal y como son (Camacho y Mendías, 2005).
- La gestión de las emociones permite responder eficazmente a la creciente violencia escolar presencial y virtual (Fernández Herrería y López López, 2007).
- Las emociones y las habilidades asociadas a su manejo ejercen gran influencia sobre el aprendizaje, la salud mental y física del alumnado, así como sobre sus relaciones sociales y rendimiento académico (Belandó, 1999; Gil, Blanco y Guerrero, 2006). Cabe destacar los resultados obtenidos por un estudio de meta-análisis de alrededor de 300 investigaciones realizado por Durlak y Weissberg (2005), tenido en cuenta por Palomera, Fernández Berrocal y Brackett (2008), que demuestra que la educación socio-emocional, además de generar aprendizajes en

este tipo de habilidades y destrezas, favorece y mejora significativamente el aprendizaje académico.

- El profesorado ejerce una gran influencia sobre el desarrollo emocional y la autonomía de su alumnado, pues en la medida que el alumnado tiene buenos modelos de regulación, control y expresión emocional, dispone de mayores posibilidades para gestionar las emociones que siente. De hecho, Cano (2008) recuerda que “con los diseños por competencias tienen cabida en la formación inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, que pueden ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes” (p. 3). Más aún, resulta un aprendizaje indispensable y de este modo se recoge entre las competencias clave europeas en el seno de las *competencias interpersonales y cívicas* (Comisión Europea, 2004), y en la *Competencia Social y Ciudadana* propuesta por la LOE (2006). Es incluso significativa la relevancia adquirida en la comunidad de Castilla - La Mancha, donde la incluyen de manera explícita como una novena competencia básica.
- La competencia emocional en los docentes promueve el bienestar personal y la efectividad en el desempeño de sus funciones (Alcázar y Alonso Pantoja, 2009; Palomera et al., 2008; Sutton y Wheatly, 2003). Esteve (2006) plantea la pertinencia de una formación que permita al profesorado, especialmente al de Educación Secundaria, desarrollar habilidades sociales y comunicativas para sobrevivir a la relación educativa en las aulas sin que supongan excesivo desgaste y coste personal; pues la depresión es el trastorno mental más presente en el profesorado y que hace alcanzar puntuaciones altas en síndrome de burnout (Cornejo y Quiñonez, 2007). De hecho, la profesión docente ha sido considerada como una de las de mayor riesgo laboral por razones de estrés (Hué, 2012). Contribuye a ello la visión idílica de la profesión ofrecida en la formación inicial, que no prepara a los docentes para abordar la verdadera realidad que se viven en los centros educativos (Esteve, 2005) como: participar en un claustro, reunirse con las familias, hacer frente a un conflicto entre alumnos en el aula... no siempre simples, vividas de manera distinta por cada profesor, llegando en algunos casos a generar malestar (Equipo Cuidem-nos, 2011).

Los modelos que se han generado en los últimos años para el análisis del bienestar docente, como el modelo “ajuste persona-entorno”, el modelo transaccional y el modelo “control-demanda-apoyo social”, conocido también como el modelo JDC-S o modelo de Karesek, con una alta evidencia confirmatoria y empleado en los estudios transculturales europeos sobre bienestar docente y condiciones de trabajo dentro del proyecto EUROTEACH (Verhoeven, Kraaij, Joeke y Maes, 2003); constatan el efecto modulador de la “gestión del tiempo” sobre el control y la

demanda y su influencia en el desgaste emocional, así como que la variable “significatividad” del trabajo que predice la realización personal y la despersonalización (Cornejo y Quiñonez, 2007; Sann, 2003).

Asimismo, las mujeres muestran mayor tendencia al agotamiento emocional, mientras que los hombres tienden a la despersonalización (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005). En lo relativo a la etapa profesional, son los profesores más jóvenes, los de mayor edad y los que desempeñan su labor docente en los niveles más superiores de la educación obligatoria los que viven mayores niveles de estrés y burnout (Cornejo y Quiñonez, 2007; Moriana y Herruzo, 2004).

2.3. DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

El desarrollo profesional del profesorado resulta una condición básica para avanzar hacia la competencia profesional docente y consolidar un modelo educativo de calidad (Díaz Alcáraz, 2007), favoreciendo un ajuste eficaz de las acciones del profesorado a las funciones que se le exigen y a las necesidades del sistema educativo.

2.3.1. Modelos de desarrollo profesional docente

A lo largo de los últimos años se contemplan diversos modelos empleados con la intención de favorecer el desarrollo y la mejora de los docentes. Todos parten de considerar la reflexión, como elemento clave del desarrollo y el logro de la plena profesionalidad docente (Gómez Serés, 2011).

Los antecedentes de los modelos de desarrollo profesional se sitúan en corrientes como el paradigma del pensamiento del profesorado, la microenseñanza o los roles del profesorado (Cano, 2005). *El paradigma del pensamiento del profesorado* trata de relacionar las intenciones de los docentes con sus conductas. Sin embargo, es criticado por centrarse exclusivamente en variables cognitivas, dejando a un lado otras de carácter antropológico y social, por emplear estereotipos, no realizar investigaciones de aula y de centro, pero especialmente, por no generar cambios en la práctica educativa (Imberón, 2002). *La microenseñanza*, surgida en la década de los sesenta en la Universidad de Standford de la mano de Allen y Ryan, simplifica una situación de aula, reduciendo tiempo, número de alumnos, tareas a realizar para que el profesorado se entrene en el desarrollo de conductas adecuadas para la enseñanza (Peleberg, 1970). Aunque favorece cambios en la práctica docente, a partir de la observación y reflexión sobre ella (Kallenbach y Gall, 1969), en la actualidad esta técnica queda obsoleta puesto que la competencia docente no se mide sólo por la eficacia en situaciones controladas. El docente es eficaz cuando moviliza las competencias necesarias para resolver situaciones

complejas, no esperadas y cambiantes que le depara la realidad educativa. Por su parte, el planteamiento de *los roles del profesorado* muestra los quehaceres del docente desde las diferentes perspectivas en las que ha sido entendida esta profesión: el rol educador a nivel individual, como miembro de una comunidad educativa, como trabajador de una institución con necesidades y requerimientos (Warren, 1992), como persona consciente de sus posibilidades y limitaciones en los inicios de su carrera profesional (Aitken y Mildon, 1992). Este modelo da un paso más realizando una aportación importante: la conveniencia de considerar las diferentes dimensiones en las que debe ejercer su labor el docente y para las que debe prepararse y formarse, dejando a un lado la visión simplista del profesor tradicional transmisor de conocimientos; y haciendo hincapié en la pertinencia de su reflexión y su autoevaluación para desencadenar procesos de mejora y desarrollo docente.

2.3.2. El desarrollo de competencias para la mejora de la práctica docente

La consolidación de la conveniencia de contar con profesorado capaz de movilizar los recursos necesarios para responder a escenarios y situaciones complejas que se dan en la práctica educativa, reafirma la importancia del esclarecimiento de las competencias docentes así como de la búsqueda de modelos y propuestas para su desarrollo y mejora.

De este modo surgen modelos de desarrollo profesional basados en competencias como el *Competence Based Teacher Education (CBTE)* o *modelo tradicional de entrenamiento basado en competencias*. Éste se desarrolla y toma relevancia fundamentalmente en Estados Unidos. Inicialmente unido a la mejora de las competencias del profesorado, el enfoque es copiado en el campo de la medicina (Tuxworth, 1989). Supone una evolución de la microenseñanza y entiende que el profesorado para desarrollar sus competencias profesionales debe entrenarse en el uso de ciertas técnicas o procedimientos. Resultan significativos estudios realizados por Elam (1971), Mohr (1973), Hunter (1974), Medley (1977), dedicados a elaborar programas diversos para que el profesorado desarrolle habilidades básicas para la profesión. Burke (1989), recopila las condiciones que deben cumplir las competencias a desarrollar por el profesorado a lo largo de su formación:

- Deben estar basadas en el análisis del rol docente y de sus responsabilidades profesionales.
- Deben describir los resultados que se espera de la mejora de las funciones profesionales o aquellos conocimientos, habilidades o actitudes necesarios para su logro.
- Deben facilitar criterios para su evaluación.
- Deben predecir la efectividad profesional y someterse a constantes validaciones.
- Deben hacerse públicas antes iniciarse la instrucción.
- El alumnado debe mostrar al finalizar el programa las competencias desarrolladas.

Estas condiciones suponen el comienzo de la sustentación del desarrollo profesional sobre la idea de búsqueda y definición de las competencias profesionales y de la planificación de la formación para su desarrollo, así como de su evaluación. Además, se hace un planteamiento funcional de la definición de las competencias docentes, en cuanto que reflejan las acciones que debe llevar a cabo el profesorado, acorde a las funciones que se le exigen, para lograr resultados de éxito en sus prácticas educativas.

Es destacable también el modelo de *Formación basada en competencias*. Éste es un enfoque más amplio que lleva al profesorado al análisis y a la reflexión sobre la práctica y le orienta a la profesionalización (Cano, 2005). Dentro de este modelo de desarrollo profesional y mejora de las competencias docentes se enmarcan las propuestas: *Professional Development Pathways* (Lieberman y Wilkins, 2006), *Análisis de las prácticas y en la reflexión* (Altet, 2005) y *Desarrollo de profesionales docentes a través de un modelo de formación continua centrado en la práctica* (Charlier, 2005). Se detallan a continuación.

El *Professional Development Pathways (PDP)* parte de la idea de que todo proceso de desarrollo profesional debe enmarcarse en el seno de los procesos y planes orientados a la mejora de los centros escolares y la educación que éstos ofrecen (Lieberman y Wilkins, 2006). Para ello, se establecen los siguientes pasos esenciales:

1. Análisis de las necesidades educativas
2. Determinación del camino más conveniente para el desarrollo profesional del profesorado encargado de dar respuestas a tales necesidades.
3. Reflexión sobre el impacto de desarrollo profesional en el aprendizaje del alumnado. En función de los resultados obtenidos fruto de esta reflexión, se iniciaría nuevamente el proceso estableciendo nuevas necesidades de mejora.

Este modelo ha sido valorado positivamente por agentes diferentes de la comunidad educativa por considerarse que da cabida a las voces de todos y porque atiende tanto a necesidades individuales como colectivas.

El modelo de desarrollo profesional *Análisis de las prácticas y en la reflexión*, considera que para su logro el profesorado se ve necesitado de “un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también de unas prácticas eficaces en acción” (Altet, 2005, p. 35). Desarrollarse profesionalmente hacia a la profesionalidad y competencia docente exigen capacidad de adaptación, eficacia, competencia, capacidad de respuesta y ajuste a la demanda y al contexto, afrontando problemas complejos; es decir, la demostración de autonomía y responsabilidad en el ejercicio profesional.

El análisis de las prácticas sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje constituyen procesos de formación que favorecen la profesionalización así como el desarrollo de una meta-habilidad como saber analizar. Permite el análisis y la reflexión sobre las prácticas vividas, que produce saberes sobre la acción y los formaliza y supone la traducción en palabras de las propias prácticas, la toma de conciencia de éstas para aprender a partir de ellas. En consecuencia, el desarrollo y la profesionalidad vendrán determinados por el saber analizar, saber reflexionar y saber justificar las propias prácticas por parte del docente. En este sentido los procesos de mejora de la competencia docente deberán ir encaminados a tal fin.

Este modelo resulta una propuesta interesante ya que parte del conocimiento de la práctica docente y de la reflexión sobre ella, para tomar conciencia de la realidad y encauzar los procesos de mejora. No obstante, resultaría conveniente enfatizar la pertinencia de la reflexión sobre la acción no sólo en lo que a los procesos de enseñanza – aprendizaje se refiere, sino en todos los procesos y acciones que requiere el profesorado tomar parte dentro de la institución escolar para garantizar el fin último, que es el aprendizaje del alumnado y su éxito académico, personal y social.

El *Desarrollo de profesionales docentes a través de un modelo de formación continua articulado en la práctica* asume que el profesorado cuenta con unos esquemas o patrones de actuación de partida. La formación y el desarrollo de competencias docentes, deberá ofrecer la posibilidad al profesorado de manifestar sus formas de actuación, aplicarlas y analizar su validez. La formación orientada al desarrollo profesional deberá, por tanto, organizar las interacciones con el entorno de modo que le permitan al docente modificar sus esquemas de actuación iniciales y analizar nuevamente la validez de los nuevos esquemas aplicados (Charlier, 2005). Al considerar las condiciones favorables para tal modificación, resulta indispensable atender a la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción de Schön (1983). Es decir, el docente debe actuar de la manera rutinaria en la que lo hace cotejando las consecuencias de su acción. A partir de ello, plantea un nuevo modo de proceder para resolver la situación problemática o no deseada, alcanza el éxito y recuerda la actuación que le orienta al éxito y reflexiona sobre ella.

Este proceso exige en el docente ciertas actitudes como aceptar que se cometen errores, considerar el error como parte inherente al aprendizaje, arriesgarse y gestionar la incertidumbre. Además, este planteamiento de desarrollo de competencias profesionales se plantea a partir de, en la y para la práctica.

De los modelos recogidos, cabe destacar la relevancia del análisis de las propias acciones, la reflexión sobre la acción, la atención al contexto en el que se ejerce la profesión para la propuesta personal, meditada y por tanto, consciente, de las acciones o necesidades formativas para la mejora de la actividad profesional y el desarrollo de la competencia docente. Además, es preciso considerar que el desarrollo hacia la competencia docente

debe promover espacios para la interacción dialógica y la colaboración entre colegas, para la reflexión así como el desarrollo de estrategias de investigación e innovación (Meinardi, 2009).

2.3.3. Hacia la competencia profesional docente

La evolución del sistema educativo y de su alumnado es tal que el profesorado tiene que revisar sus competencias para dar respuesta a esas demandas. Igualmente, los sistemas de formación del profesorado deben revisar cómo debe ser la formación que prepare a los docentes en las competencias que su profesión requiere (Zabalza, 2006).

Las necesidades educativas diversas para las que se requieren nuevos roles y competencias docentes, aún no asumidas ni integradas por el profesorado, están generando una crisis de identidad profesional que es preciso reconstruir (Bolívar y Domingo, 2006; Domingo y Barrero, 2012).

Los docentes defienden la necesidad de definir de manera mucho más adecuada sus competencias, tanto para tener referencias que determinen y faciliten su labor, como para delimitar sus responsabilidades ante terceros y el grado de exigencia de la sociedad para con ellos (Megías et al., 2008, p. 34).

La definición del perfil, la selección y descripción de sus competencias, permitirían adaptar la formación inicial y permanente del profesorado, y contrastar si el profesorado en ejercicio tiene la cualificación necesaria para las tareas y funciones que requiere el puesto que ocupa. “Las competencias profesionales de los docentes han de referirse al conjunto de saberes (capacidades, conocimientos, experiencias, lenguajes, etc.) que les permiten cumplir de forma satisfactoria los requisitos establecidos para su profesión” (Marchesi, 2007, p. 36).

Se observan intensos esfuerzos por establecer las competencias que debe acreditar el profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas actuales. A continuación se analizarán diversas perspectivas sobre las competencias docentes para afrontar la incorporación de las competencias básicas en el curriculum escolar.

2.4. COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La definición del perfil del buen docente ha sido objetivo de la investigación educativa durante años. Su abordaje ha sido diverso, en función de los aspectos tenidos en cuenta para su definición así como para su posterior evaluación. Así, ha habido propuestas que se han basado en rasgos o factores que le caracterizan, en las habilidades que se necesitan, en las actuaciones que se manifiestan en el aula, el desarrollo de tareas, en resultados esperados o en criterios de profesionalidad (Rodríguez Espinar, 2003). En la

Figura 7, se resumen estos modelos y la definición del buen profesor que aporta cada uno.

MODELOS UTILIZADOS PARA LA DEFINICIÓN DEL BUEN PROFESOR/A (De Miguel, 1995)	
Modelo centrado en rasgos y factores	“Un buen profesor/a es aquel que reúne los rasgos y factores (APTITUDES Y ACTITUDES) que se consideran necesarios para el ejercicio de la docencia”.
Modelo centrado en las habilidades	“El buen profesor/a se define no tanto por lo que "es" (aptitudes) y lo que "sabe" (conocimientos), sino por lo que "sabe hacer" (COMPETENCIAS), es decir, por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza”.
Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula	“Un buen profesor/a es aquel que se COMPORTA adecuadamente en el aula. Desde este punto de vista, los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales son las claves para evaluar la conducta docente”.
Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas	“El buen profesor/a es aquel que desarrolla competentemente <i>el</i> CONJUNTO DE TAREAS que debe desempeñar dentro y fuera de la institución en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje”.
Modelo centrado sobre resultados	“Al buen profesor/a se le reconoce por sus RESULTADOS: Logra que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en su materia”.
Modelo basado en criterios de profesionalidad	“Lo que define al buen profesor/a es que se comporte como un verdadero PROFESIONAL, valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula, sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad”.

Figura 7. Modelos empleados para la definición del buen docente

Fuente: Adaptado de Rodríguez Espinar (2003, p. 78)

El enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, reclama a la docencia esclarecer y definir sus competencias profesionales, objetivo planteado a nivel internacional (Imbernón, 2006) para abordar la realidad escolar y responder con eficacia a los problemas educativos emergentes.

Por este motivo, en el presente estudio se ha adoptado el análisis del perfil docente desde el punto de vista de las competencias. Éstas no se consideran una condición que el docente garantiza para desempeñar su profesión, ni algo consolidado entre quienes la llevan a cabo, sino una declaración de principios que debe guiar las acciones del profesorado y un horizonte hacia el que éste, desde su formación inicial, práctica y permanente ha de orientarse (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008). Es decir, las competencias docentes son desarrollables y mejorables a lo largo de toda la carrera profesional y toman sentido en la práctica al ponerse en relación con los procesos de innovación, permitiendo al profesorado crear y avanzar en su visión de la educación, en su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y en su manera de hacer (Pavié, 2012).

Los docentes deben vivir un proceso de desarrollo profesional que vaya orientado hacia la competencia docente, que se inicia al comenzar la formación inicial del profesorado y que finaliza con la jubilación (Eirín et al., 2009).

En el esfuerzo por definir el perfil del docente y sus competencias profesionales, las valoraciones y opiniones subjetivas se imponen con frecuencia, dificultando el avance educativo. Debido a ello, se aboga por una definición basada en datos reales y fiables, que ayuden a optimizar los procesos educativos y sus resultados (Marchesi, 2003a; Sánchez Hidalgo et al., 2006). En definitiva, se precisa un análisis de las diferentes perspectivas, exigencias normativas desde el punto de vista de la formación de los profesionales docentes, así como de los estudios realizados que esclarezcan las competencias necesarias para el buen ejercicio docente.

2.4.1. Qué se entiende por competencias profesionales del docente

Se consideran competencias docentes “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (Pavié, 2012, p. 255); entendiendo que la competencia no es tanto una característica del trabajo sino de quienes lo ejecutan adecuadamente. Al crearse y recrearse a lo largo de la práctica docente ayudadas por la reflexión y la ética profesional, exigen al profesorado “estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el propio conocimiento a las nuevas demandas profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional” (Kämäräinen y Streumer, 1998; citados por Álvarez y Romero, 2007, pp. 17-18).

Charlier (2005) afirma que las competencias profesionales del profesorado suponen un elemento indisociable del triángulo formado por los proyectos, las acciones y las competencias:

- Los proyectos se refieren a los objetivos que el docente se fija sobre la acción. Pueden ser personales pero siempre enmarcados en el seno de una organización.
- Las acciones son las conductas llevadas a cabo por el profesor como ayudar al alumnado o trabajar en equipo con los colegas.
- Las competencias son los saberes, representaciones, teorías personales y esquemas de acción movilizados para resolver problemas surgidos en situaciones del ejercicio docente.

Las competencias, por lo tanto, no tienen sentido si no se traducen en acciones concretas y no se emplean atendiendo a los proyectos que el profesorado debe afrontar.

La propuesta de este estudio se basa en el enfoque holístico de las competencias (Mertens, 1996), según el cual es la persona competente la que dispone de los atributos necesarios, entre los que se encuentran los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores necesarios para el desempeño del trabajo y que los moviliza adecuándose al contexto de aplicación. Tomando como referencia este enfoque, por tanto, se considera necesario analizar cuáles son las tareas y funciones que debe desempeñar con eficacia el profesorado; pero al mismo tiempo se analizan y presentan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deberá movilizar para ello, entendiendo además que el contexto de actuación del docente es amplio, y no se circunscribe únicamente al espacio de aula, ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje propiamente dichos, sino que debe considerar aplicarse al conjunto de interacciones y actividades que el docente debe realizar como miembro de una institución escolar que vela por el desarrollo de competencias para la vida en su alumnado, bajo un proyecto educativo amplio y compartido con otras instituciones en el seno de una sociedad.

Con la formación inicial, comienza un proceso de formación en competencias docentes, pero su desarrollo y mejora continúan a lo largo de la práctica profesional, vinculada a la evaluación de las propias acciones, a la reflexión sobre la práctica, a la detección de necesidades formativas y competenciales, para tomar decisiones de mejora. Y llegar a movilizar las competencias profesionales docentes en la práctica educativa es un recorrido, en ocasiones, difícil. Zabalza (2012) propone distintas fases para favorecer su aplicación:

- Una primera fase relativa al desarrollo de un discurso conceptual que permita legitimar la propuesta de competencias.
- Una segunda fase que recoge un discurso técnico, orientado al planteamiento del modo de organizarlas, de implementarlas y de evaluarlas.
- Una fase final, denominada discurso cultural, que supone el verdadero “cambio de chip” y la formación orientada a hacer de las competencias, algo real, es decir, hablar de competencias en acción.

La literatura especializada reconoce no disponer de un marco teórico consolidado (Escudero, Vallejo y Botías, 2008). Esta limitación puede incidir en que la definición de competencias docentes no sea una aportación a la mejora de su acción sino un requisito meramente formal para la práctica o una mera yuxtaposición formativa a los aprendizajes tradicionales. Para ello, estos autores ofrecen un marco que define los elementos mínimos constituyentes de las competencias profesionales, y que se reflejan en la Figura 8:

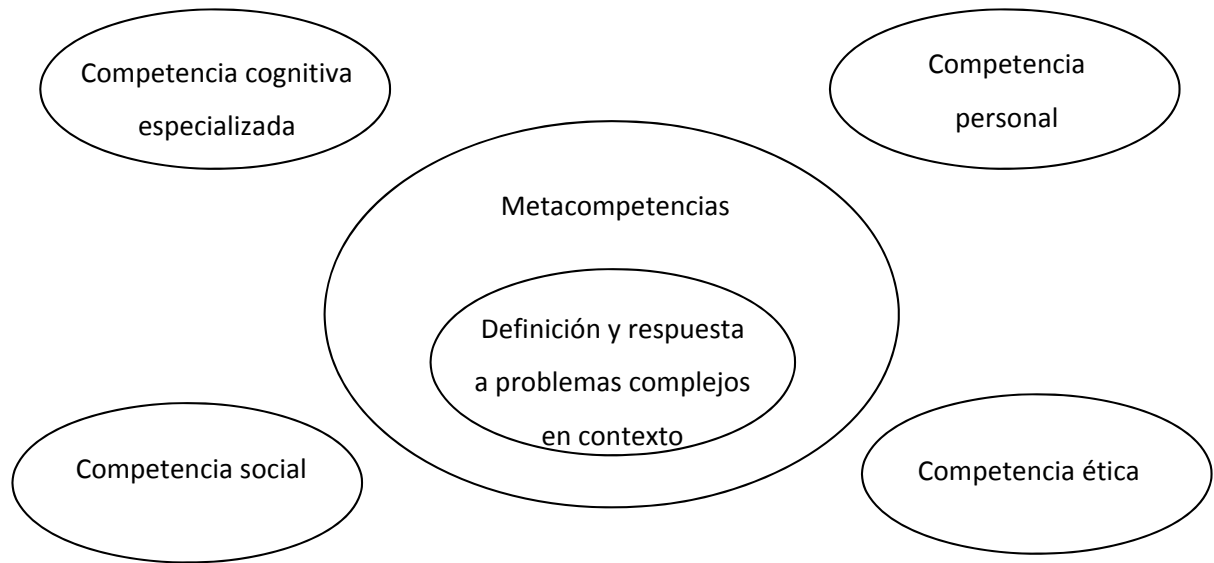


Figura 8: Representación de los elementos de una competencia profesional

Fuente: Tomado de Escudero et al. (2008, p. 15)

Dentro de la figura se aprecian como componentes:

- Las habilidades prácticas que permitan integrar conocimiento, juicio, interpretación y resolución de tareas complejas.

“Ser o llegar a ser competente es una condición dinámica que requiere al mismo tiempo interpretación, juicio, definición, acción fundada y eficaz de acuerdo con propósitos éticamente defendibles. No habrá competencia si no hay acción inteligente; y la acción inteligente no será defendible desde un punto de vista moral, si no está éticamente respaldada y realizada bajo valores sociales y personales defendibles. La comprensión, por lo tanto, constituye un elemento nuclear de la competencia, así como una condición imprescindible para situarla” (Escudero et al., 2008, p. 15).

- Las *metacompetencias*. Supone ser consciente de la evolución de las propias competencias y de la necesidad de aprender a aprender a lo largo de la carrera profesional a través de la reflexión sobre la práctica y de los conocimientos adquiridos a partir de los propios desempeños a lo largo del tiempo. Éste resulta un elemento imprescindible en cuanto que aporta la clave para la mejora de las competencias docentes, recoge la relevancia de la reflexión sobre la acción estudiada con anterioridad, a la hora de determinar los modelos de desarrollo profesional para el logro de la competencia profesional.
- La *competencia cognitiva especializada*, referida a los conocimientos de base referentes tanto a la disciplina como al ámbito pedagógico que le aportan las

ideas esenciales sobre los modos de hacer aceptados y compartidos por investigadores y la comunidad de profesionales a la que pertenece.

- La *competencia personal*, referida a otros aspectos de las actuaciones profesionales como son la motivación, la implicación, la capacidad de adaptación y el sentido de la responsabilidad. Aunque resulta un elemento esencial, es al mismo tiempo, difícil de resolver satisfactoriamente.
- La *competencia social*, básica por el carácter relacional de la propia profesión. Se desarrolla y moviliza en contextos de relación con las personas, colectivos y organizaciones a quienes sirve y con quienes comparte responsabilidades educativas. Elemento esencial más aún en este momento en el que la colaboración con colegas y profesionales es considerado un valor y una norma deseable.
- La *competencia ética*, relativa a los valores, principio y normas que guían las acciones desarrolladas en el ejercicio profesional.

El perfil docente propuesto y validado en el presente estudio, y que se detalla en el tercer capítulo, define las competencias docentes velando por el cumplimiento de los elementos propuestos por estos autores. Y es que establecer perfiles docentes basados en competencias que atiendan a estos elementos parece necesario, más aún si atendemos a las palabras de Valdemoros y Lucas (2014), quienes consideran el logro de competencias profesionales uno de los elementos esenciales para garantizar el equilibrio emocional, el bienestar psicológico, la satisfacción y el compromiso con la profesión, dado que son condición necesaria para una práctica profesional de calidad.

2.4.2. Clasificación de las competencias atribuidas al perfil docente

La revisión de las características del enfoque educativo basado en competencias, la consideración del docente como elemento relevante para su implementación y la constatación de la transformación de las funciones del docente para responder a una educación en cambio, hacen patente la pertinencia del estudio de los perfiles docentes propuestos para velar por el logro de los fines de la escolaridad obligatoria, es decir para velar por el pleno desarrollo del alumnado como ciudadanos competentes, participativos y comprometidos con la sociedad.

Para ello, se realiza una revisión de las diferentes perspectivas en torno a las competencias que debería desarrollar un buen profesor. Hay numerosas propuestas (Valdemoros San Emeterio y Lucas Molina, 2014), en algunos casos, con notables diferencias entre ellas. Su discrepancia viene derivada de las diferentes familias existentes dentro del colectivo docente de educación obligatoria, del recorrido profesional de quien

realiza la propuesta, en definitiva, de la identidad profesional de la que parte el autor de la propuesta. A pesar de la dificultad que puede entrañar hacer un análisis comparativo, supone un enriquecimiento importante para el diseño y definición del perfil docente acorde al contexto actual (Tejada, 2009).

El trabajo de revisión realizado ha supuesto llevar a cabo tareas como recopilar las competencias propuestas desde la investigación, contrastar perfiles y categorías, agrupar las competencias similares definidas por autores diferentes; y analizar su pertinencia en el perfil teniendo presentes las funciones y actuaciones requeridas desde la normativa vigente para cumplir con los fines de la educación obligatoria. Al tiempo, ha posibilitado recopilar conocimientos esenciales para la selección y definición de las competencias docentes, así como de sus dimensiones, tarea abordada en el estudio que se detalla en el tercer capítulo.

A continuación, se presenta un análisis de las principales propuestas para la definición de las competencias docentes. Primeramente, se presentan aquellas que desde el plano normativo se considera básico que desarrollen los futuros profesionales de la educación a lo largo de su formación inicial. Seguidamente, se estudian las aportaciones realizadas desde el campo de la investigación y se clasifican en base a las funciones que permiten desempeñar.

2.4.2.1. Clasificación de las competencias docentes desde el plano formativo

Desde el plano formativo, las competencias docentes se definen y clasifican en competencias genéricas y específicas (García et al., 2008; Pavié, 2011).

La normativa que regula la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, establece la necesidad de desarrollar una serie de competencias específicas o vinculadas a un contexto de trabajo concreto, que preparan al individuo para su desempeño laboral eficaz y le proporcionan una identidad profesional. Según el apartado 3 de la 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, las competencias que los estudiantes del Grado en Educación Primaria deben desarrollar son:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Por su parte, según la ORDEN ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, considera en el apartado 3, las siguientes las competencias a desarrollar por el alumnado que cursa el Máster en Educación Secundaria:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Las competencias profesionales que en esta normativa se detallan, en efecto, se orientan al desarrollo de los recursos necesarios para iniciarse en la práctica educativa basada en competencias, atendiendo a las funciones centrales del docente. Sin embargo, su definición deja al descubierto la necesidad de formular acciones que caractericen la verdadera ejecución competente y profesional del profesorado.

Son reseñables también las competencias genéricas más representativas y necesarias para ejercer la función docente en el contexto educativo actual aportadas desde la ANECA (2004), fruto de la recopilación de propuestas elaboradas por diferentes universidades; entendiéndose por competencias genéricas aquellas comunes a diferentes campos

profesionales y que resultan necesarias para un desempeño laboral eficaz (Villa y Poblete, 2007).

El proyecto Tuning en 2008 avanzando en la elaboración de los perfiles profesionales a desarrollar desde la Educación Superior, recopila también las perspectivas en torno a qué competencias deben desarrollar los docentes para abordar la tarea docente en el marco educativo actual. Este estudio aporta la visión europea sobre el perfil profesional, integrando en él competencias genéricas y específicas.

Aunque en ambas se proponen competencias genéricas no formuladas desde el análisis de la tarea del docente, resultan pertinentes; pues dotan de recursos que el profesorado necesita para planificar el curriculum, para implementarlo, para aprender de manera permanente e investigar sobre su propia práctica, para ejercer su actividad desde la ética y el compromiso con el alumnado, las familias y la sociedad. Además, hace referencia a competencias que favorecen el trabajo colaborativo y en equipo del docente, la gestión eficaz de las emociones que se desencadenan en su quehacer así como para la comunicación con los diferentes agentes de la comunidad con los que debe trabajar y colaborar para garantizar el logro de los fines educativos. En la siguiente tabla se presentan las competencias propuestas por ambos organismos ordenadas según las funciones docentes a las que contribuyen (Ver Figura 9).

FUNCIONES DEL DOCENTE	COMPETENCIAS GENÉRICAS (ANECA)	C. GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS (PROYECTO TUNING)
<i>Planificar la tarea educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de organización y planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y gestión del tiempo
<i>Implementar el curriculum por competencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar • Creatividad • Liderazgo • Adaptación a nuevas situaciones • Conocimiento de otras culturas y costumbres • Sensibilidad hacia temas medioambientales • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa • Conocimiento de una lengua extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para adaptar la práctica a contextos educativos específicos. • Desarrollar estrategias de enseñanza – aprendizaje, evaluación y de comprensión de las bases teóricas. • Desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas asociadas al desarrollo de conocimiento y a la creatividad. • Habilidad para crear un clima justo e igualitario que conduzcan al aprendizaje del alumnado independientemente del contexto socio-cultural o económico del que provengan. • Liderazgo • Habilidades comunicativas • Habilidades en torno al tratamiento de información y digitales • Habilidad para resolver problemas • Resolución de problemas • Apreciación de la diversidad y de la

FUNCIONES DEL DOCENTE	COMPETENCIAS GENÉRICAS (ANECA)	C. GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS (PROYECTO TUNING)
<i>Evaluar para desarrollar competencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones 	multiculturalidad <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para reflexionar sobre la evaluación y la mejora • Toma de decisiones
<i>Tutorizar y orientar al alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas • Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de análisis, síntesis, evaluación, de identificación de problemas y de búsqueda de soluciones
<i>Formarse y actualizarse de manera permanente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo • Capacidad de análisis y síntesis • Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio • Capacidad de gestión de la información • Iniciativa y espíritu emprendedor • Motivación por la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de información y conocimiento sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ el área de especialización profesional ○ aspectos más educativos como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la gestión y administración educativas, ▪ sobre los planes de estudio, ▪ las políticas educativas, ▪ educación de adultos, ▪ dificultades de aprendizaje, ▪ las características del alumnado. • Habilidad para incorporar adecuadamente los avances en investigación a sus prácticas • Capacidad de aprender a aprender • Habilidades de investigación • Pensamiento crítico y autocrítica • Capacidad para mejorar el propio aprendizaje y funcionamiento (desarrollando habilidades para la investigación) • Firme conocimiento de la práctica profesional • Autonomía • Habilidad para la reflexión
<i>Actuar éticamente y comprometerse profesionalmente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético • Razonamiento crítico • Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético • Habilidad para reflexionar sobre los valores adecuados en las actividades educativas. • Trabajar humanamente con alumnado, colegas y otros profesionales o participantes en la educación. Esto supone: <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad para analizar situaciones complejas respecto al aprendizaje humano y a su desarrollo en contextos diversos. • Desarrollar valores profesionales y reflejarlos en la práctica profesional y en contextos diversos • Desarrollar habilidades de reflexión sobre su propio sistema de valores y sobre el de los

FUNCIONES DEL DOCENTE	COMPETENCIAS GENÉRICAS (ANECA)	C. GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS (PROYECTO TUNING)
<i>Trabajar colaborativamente y compartir finalidades y planes de acción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Trabajo en un contexto internacional • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa • Conocimiento de una lengua extranjera 	<p>demás y sobre las prácticas y desarrollo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar junto y en coordinación con la sociedad a nivel local, regional, nacional y europeo e incluso en contextos más amplios. • Resolución colaborativa de problemas relacionados con retos educativos y en variedad de contextos. • Habilidades comunicativas
<i>Gestionar las emociones en el contexto escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades en las relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades interpersonales

Figura 9. Competencias propuestas desde la ANECA y el Proyecto Tuning para el ejercicio docente y su relación con las funciones del docente

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de la ANECA (2004) y González y Wagenaar (2009)

2.4.2.2. Selección y clasificación de las principales competencias profesionales atribuidas al docente

La revisión de la literatura científica y de los marcos y referentes normativos en otros países, muestra la existencia de aportaciones de interés para la construcción de un perfil docente ajustado a las necesidades de su profesión.

El estudio de las competencias docentes constata la existencia de enfoques o propuestas diferenciadas a la hora de definir las o clasificarlas. Por un lado, existen enfoques centrados en orientar las competencias docentes desde un plano competencial general del que se extraen aquellas competencias que resultan convenientes para la ejecución de las tareas y funciones docentes. Por otra parte, existen propuestas centradas en la tarea profesional del profesor; aunque dentro de este enfoque también se observan dos planteamientos diferenciados. Un primer planteamiento analiza las competencias docentes requeridas para el desempeño eficaz en los contextos referidos a los procesos de enseñanza- aprendizaje producidos en el aula. Un segundo, asume que el aprendizaje del alumnado se encuentra condicionado por diversas funciones y tareas docentes que acontecen no sólo en el contexto concreto del aula, sino que superan estas barreras y engloba a todas aquellas actuaciones que el docente lleva a cabo en el seno de una institución educativa; perspectiva sobre la que se posiciona el perfil aportado en el estudio.

A continuación, se presenta una revisión de las principales propuestas de competencias docentes, clasificadas según las funciones estudiadas y la propuesta de competencias que se propone validar en el capítulo tercero.

En la Figura 10 se recoge una selección de las competencias docentes asociadas a la planificación y gestión educativa.

Competencias asociadas a la planificación y gestión educativa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planificación y organización de los procesos de enseñanza – aprendizaje; Participación en la gestión/innovación del centro</i> (Bernal y Teixidó, 2012) • <i>Planificar procesos formativos adecuados a las condiciones del contexto, de la institución y de los sujetos con los que trabaja</i> (Zabalza, 2012) • <i>Competencia para planificar y programar, así como para organizar la enseñanza en el aula</i> (Díaz Alcáraz, 2007) • <i>Competencias de gestión: organización, planificación y gestión de la enseñanza y de los recursos necesarios</i> (Ortega Navas, 2010) • <i>Función Arquitecto</i> (competencia para planificar y elaborar proyectos) (Menchén, 2009) • <i>Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias</i> (Arteaga y García García, 2008) • <i>Competencia en la materia: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</i> (Caurcel y Morales, 2008) • <i>Competencias metodológicas-técnicas (saber hacer) –programación didáctica por áreas y ciclos y adaptaciones individualizadas</i> (Tribó, 2008) • <i>Competencias metodológicas (organización y planificación del proceso educativo)</i> (Sánchez Asín y Boix, 2008) • <i>Capacidad de planificación y organización del propio trabajo</i> (Cano, 2007) • <i>Define y elabora proyectos educativos sobre la base de diagnósticos y perfiles institucionales; Diversifica el currículo en función de las necesidades y posibilidades geográficas; Planifica, organiza, ejecuta y evalúa situaciones de aprendizaje significativas, a partir de las características, experiencias y potencialidades de los niños</i> (Galvis, 2007) • <i>Dominio de la gestión del currículum (planificación)</i> (Marqués, 2006) • <i>Planificación de la enseñanza</i> (Camacho y Mendías, 2005) • <i>Planificación y organización</i> (Cano, 2005) • <i>Participar en la gestión de la escuela</i> (elaborar, negociar un proyecto institucional) y <i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i> (conocer contenidos a enseñar y traducir en objetivos de aprendizaje, construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas) (Perrenoud, 2004) • <i>Competencias instrumentales</i> (capacidad de organización y planificación; trabajo en equipo) (ANECA, 2004) • <i>Integra las TIC en la planificación y desarrollo y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje</i> (Ministerio de Educación, Québec, 2004) • <i>Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia</i> (Rodríguez Espinar, 2003) • <i>Competencias cognitivas</i> (conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes) (Valcárcel, 2003) • <i>Currículum basado en el desarrollo de competencias</i> (De la Torre, 2000) • <i>Planificar, Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje, Buscar y preparar recursos y materiales didácticos, Trabajos de gestión</i> (Marqués, 2000) • <i>Destrezas técnica y administrativas</i> (Oliva y Henson, 1989) • <i>Planificación y organización de la enseñanza</i> (Scriven, 1988)

Figura 10. Competencias docentes asociadas a la planificación y gestión educativa

Fuente: Elaboración propia

En relación a la gestión e implementación del currículum, son diversas también las competencias docentes propuestas (Ver Figura 11).

Competencias asociadas a la gestión e implementación del currículum

- *Promoción de nuevos aprendizajes; Integración de las tecnologías de la Información y de la comunicación en todos los procesos* (Bernal y Teixidó, 2012)
- *Organizar coreografías didácticas congruentes con el rol de generador de oportunidades de aprendizaje en sus alumnos y alumnas y Atender la diversidad personal, social y cultural de los educandos, tomando las decisiones curriculares oportunas* (Zabalza, 2012)
- *Atender y adaptarse a todos y cada uno de los alumnos del grupo; usar las TIC como recurso didáctico* (Díaz Alcáraz, 2007)
- *Función Coach* (competencia para la enseñanza) (Menchén, 2009)
- *Competencias pedagógico-didácticas* (utilización didáctica de las TIC) y *Manejo de dinámicas grupales* (dinámicas grupales de aula) (Romero, 2009)
- *Desarrollar estrategias de enseñanza – aprendizaje y Competencias genéricas* (apreciación de la diversidad y la interculturalidad, toma de decisiones, resolución de problemas) Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2009)
- *Función Arquitecto* (usar la competencia creativa) y *Función promotor de la creatividad* (competencia creativa) (Menchén, 2009)
- *Mediación educativa para lograr los objetivos* (Arteaga y García García, 2008)
- *Competencia metodológica: diseñar y organizar la gestión de actividades docentes para la enseñanza (método, organización de espacios, formación de grupos)* y *Competencia tecnológica: utilización de nuevas tecnologías para la enseñanza* (Caurcel y Morales, 2008)
- *Competencias metodológicas-técnicas (saber hacer)* – gestión del aula, clima, comunicación, agrupamientos, atención a la diversidad, uso de las TIC (Tribó, 2008)
- *Competencias procedimentales – HACER* (García García, 2008)
- *Competencias metodológicas* (estrategias y recursos, competencias en TIC) (Sánchez Asín y Boix, 2008)
- *Elabora proyectos de aprendizaje en diversos escenarios; Promueve el auto e ínter aprendizaje, al aplicar metodologías activas que favorezcan la evaluación descriptiva y de procesos; Conoce y utiliza diversas técnicas para la selección, adecuación, diseño elaboración y empleo de materiales educativos, informáticos o documentales* (Galvis, 2007)
- *Didáctica de las materias* (Marqués, 2006)
- *Gestión de la clase* (Camacho y Mendías, 2005)
- *Coherencia entre el ser y el enseñar* (Carbonell, 2005)
- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje* (partir de las representaciones de los alumnos, trabajar a partir de errores y obstáculos en el aprendizaje, actividades de investigación, proyectos de conocimiento); *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación* (hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo, apoyo integrado, desarrollar la cooperación entre alumnos); *Utilizar las nuevas tecnologías* (Perrenoud, 2004)
- *Competencias sistémicas* (creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor) y *Competencias instrumentales* (conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, resolución de problemas, toma de decisiones) y *Competencias personales* (trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional) (ANECA, 2004)
- *Crea situaciones de docencia y de aprendizaje, Aplica situaciones de enseñanza – aprendizaje, Gestiona la clase, Adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades e Integra las TIC en la planificación y desarrollo y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje* (Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2004)

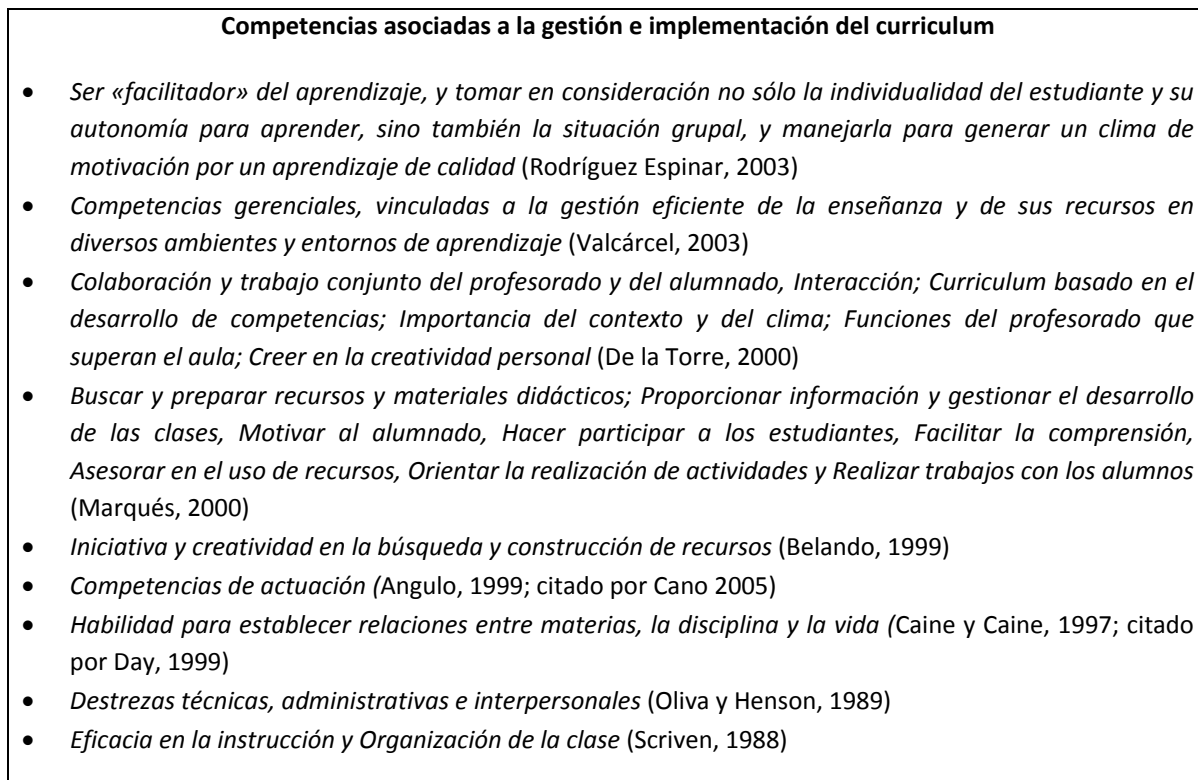
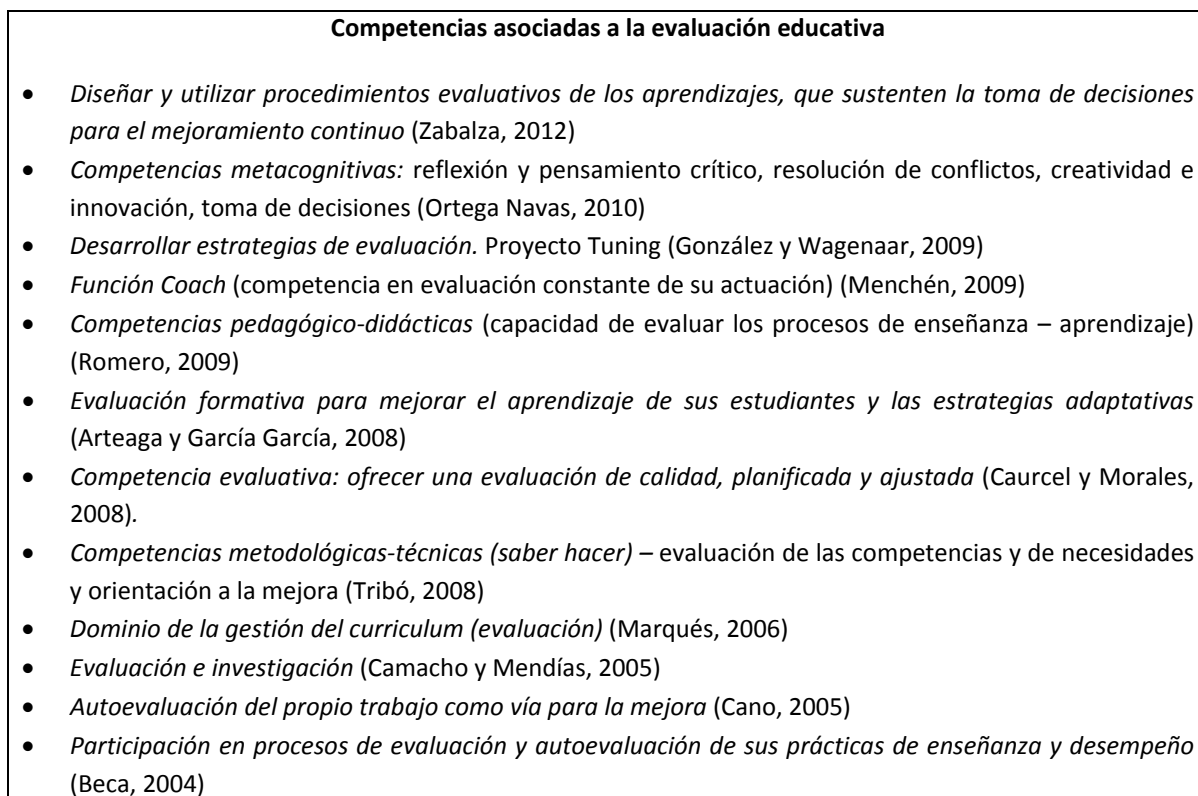


Figura 11. Competencias asociadas a la gestión e implementación del currículum

Fuente: Elaboración propia

La competencia para la evaluación también se enmarca como esencial en el perfil docente para diversos autores (Ver Figura 12).



Competencias asociadas a la evaluación educativa

- *Gestionar la progresión de los aprendizajes* (observar y evaluar al alumnado en situaciones de aprendizaje, establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión) (Perrenoud, 2004)
- *Competencias instrumentales* (toma de decisiones) (ANECA, 2004)
- *Evalúa la progresión de los aprendizajes* (Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2004)
- *Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente* (Rodríguez Espinar, 2003)
- *Evaluar* (Marqués, 2000)
- *Capacidad de diagnóstico y evaluación crítica* (Belandó, 1999)
- *Destrezas técnicas* (Oliva y Henson, 1989)
- *Evaluación* (Scriven, 1988)

Figura 12. Competencias asociadas a la evaluación educativa

Fuente: Elaboración propia

La orientación y tutoría se consideran también, en diversas clasificaciones de competencias docentes, imprescindibles para definir el perfil docente (Ver Figura 13).

Competencias asociadas a la orientación y la tutoría

- *Resolución de conflictos* (Bernal y Teixidó, 2012)
- *Orientar y supervisar el desarrollo integral de los alumnos y actuar como facilitadores en sus problemas de aprendizaje* (Zabalza, 2012)
- *Competencias para el desarrollo personal del alumnado* (García García, 2010)
- *Competencia para orientar a los alumnos, no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en los aspectos personales y vocacionales* (Díaz Alcáraz, 2007)
- *Función Coach* (guía y orientación al alumnado en su proceso de aprendizaje) (Menchén, 2009)
- *Competencias pedagógico-didácticas* (funciones de tutoría) (Romero, 2009)
- *Habilidad para crear un clima justo e igualitario que conduzcan al aprendizaje del alumnado independientemente del contexto socio- cultural o económico del que provengan y Competencias genéricas* (habilidades de análisis, síntesis, evaluación, identificación de problemas y de búsqueda de soluciones). Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2009)
- *Mediación educativa para lograr los objetivos* (Arteaga y García García, 2008)
- *Competencia interpersonal: competencia de relación y comunicación con los alumnos. De orden transversal, se desarrolla con mayor incidencia en las tutorías* (Caurcel y Morales, 2008)
- *Competencias metodológicas-técnicas (saber hacer)* – acción tutorial, orientación personal y resolución de conflictos (Tribó, 2008)
- *Competencias metodológicas* (atención a la diversidad, transmisión de valores) (Sánchez Asín y Boix, 2008)
- *Diagnóstico y orientación* (Camacho y Mendías, 2005)
- *Acompañar en el aprendizaje* (Carbonell, 2005)
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación y Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión* (desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia) (Perrenoud, 2004)
- *Adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades* (Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2004)
- *Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación*

Competencias asociadas a la orientación y la tutoría

interpersonal que reclama la función de tutor (Rodríguez Espinar, 2003)

- *Competencias sociales* que le permitan liderar, cooperar, persuadir y trabajar en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito (Valcárcel, 2003).
- *Asesorar en el uso de recursos, Orientar la realización de actividades y Tutoría* (Marqués, 2000)
- *Competencias de actuación* (Angulo, 1999; citado por Cano 2005)
- *Conocimientos básicos* (Demostrar los conocimientos de pautas de desarrollo físico y social de los estudiantes) y *Destrezas interpersonales* (Aconsejar a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, respecto de sus obligaciones académicas) (Oliva y Henson, 1989)
- *Organización de la clase* (Scriven, 1988)

Figura 13. Competencias asociadas a la orientación y la tutoría

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 14 se refleja la importancia concedida a la incorporación de la competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación entre las competencias clave para ejercer la profesión docente.

Competencias asociadas al aprendizaje, la investigación y la innovación

- *Desarrollo de un liderazgo hacia la innovación* (Bernal y Teixidó, 2012)
- *Desarrollar un estilo profesional basado en la investigación y comprometido con la indagación educativa y Demostrar dominio básico de los contenidos disciplinares generales que se han de trabajar en la Educación Básica* (Zabalza, 2012)
- *Formación profesional científica y técnica permanente* (Larrosa, 2010)
- *Compromiso con la formación permanente como instrumento para hacer frente a los cambios que se producen en los centros y en las necesidades de formación* (Díaz Alcáraz, 2010)
- *Competencias tecnológicas:* para el aprendizaje permanente y la investigación y *Competencias de investigación:* búsqueda de nuevos recursos, metodologías e informaciones para la mejora de la docencia y del aprendizaje del alumnado (Ortega Navas, 2010)
- *Competencias científicas/aprender permanentemente (saber); Competencias sociales /participativas (saber estar) – participar en proyectos de investigación y Competencias personales/intrapersonales/interpersonales (saber ser) – autoconocimiento, desarrollo profesional continuado y evaluación de la práctica* (Tribó, 2008)
- *Función Constructor del conocimiento* (competencia aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital) y *Función Arquitecto* (innovar, visualizar nuevas realidades y formas de hacer y proyectarlas en el día a día) (Menchén, 2009)
- *Competencias científicas de las disciplinas de acceso a la profesión* (dominio de conceptos, actualización de temas...), *Competencias pedagógico-didácticas* (conocimiento de los contextos familiares y sociales, conocimiento de psicología evolutiva; capacidad de investigar e innovar)) y *Dominio como usuario de las competencias clave (a desarrollar por el alumnado y establecidas en el Marco Europeo)* (Romero, 2009)
- *Disponer de información y conocimiento sobre el área a impartir, sobre sus retos y bases teóricas; Competencias genéricas* (aprender a aprender, tratamiento de información y digitales, autonomía, planificación y gestión del tiempo, capacidad para mejorar el propio aprendizaje y funcionamiento) y *Habilidades de análisis, síntesis, evaluación, identificación de problemas y de búsqueda de soluciones.* Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2009)
- *Competencia investigadora: Capacidad de reflexionar e investigar sobre la propia enseñanza* (Caurcel y

Competencias asociadas al aprendizaje, la investigación y la innovación

Morales, 2008)

- *Competencias cognitivas –SABER* (García García, 2008)
- *Competencias técnicas* (dominio asignatura, formación continuada) (Sánchez Asín y Boix, 2008)
- *Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad* (Cano, 2007)
- *Maneja técnicas e instrumentos que le permitan obtener información de todo tipo de fuentes, la analiza, la procesa y la sistematiza; Realiza proyectos de investigación-acción sobre la problemática educativa, con el propósito de producir innovaciones pertinentes; Utiliza los resultados de la investigación en la solución de problemas de la comunidad* (Galvis, 2007)
- *Innovación y autoperfeccionamiento y Evaluación e investigación* (Camacho y Mendías, 2005)
- *Autonomía; Cultura y gusto por el conocimiento y Adaptación y transformación de su práctica educativa* (Carbonell, 2005)
- *Disposición permanente para revisar conocimientos y habilidades y Formación disciplinaria y pedagógica* (Beca, 2004)
- *Organizar la propia formación continua* (Perrenoud, 2004)
- *Competencias instrumentales* (capacidad de análisis y de síntesis, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, adaptación a nuevas situaciones y motivación por la calidad), *Competencias personales* (razonamiento crítico) y *Competencias sistémicas* (aprendizaje autónomo, iniciativa y espíritu emprendedor) (ANECA, 2004)
- *Cultura y dominio de las disciplinas de docencia* (Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2004)
- *Tener el dominio pertinente de/saber de su campo disciplinar* (conocer cómo se genera y se difunde el conocimiento a fin de poder estar al día y tener criterios para diferenciar el conocimiento válido que se difunde) y *estar motivado por la innovación docente* (Rodríguez Espinar, 2003)
- *Competencias meta-cognitivas* que le orienten a la reflexión y la autocrítica con su enseñanza, para revisarla y mejorarla de manera sistemática (Valcárcel, 2003)
- *Integración conceptual curricular (interdisciplinariedad) y personal; Innovación como forma de actualización curricular; Tendencia a la superación y autoformación; Actitud para aprender del medio y de los errores; Disposición para compartir proyectos de innovación e investigación; Flexibilidad; Adaptabilidad, Actitud orientada al cambio y Búsqueda de la calidad* (De la Torre, 2000)
- *Formación continua* (Marqués, 2000)
- *Formación pedagógica y científica suficiente en su especialidad, además de una amplia y rica cultura general; Conocimiento de la metodología, recursos y técnicas necesarias para el desempeño óptimo de su trabajo y Capacidad de adaptación a situaciones diferentes* (Belandó, 1999)
- *Competencias cognitivas y Competencias de exploración* (Angulo, 1999; citado por Cano, 2005)
- *Reflexionar constantemente para avanzar, crecer y adaptarse* (Caine y Caine, 1997; citado por Day, 1999)

Figura 14. Competencias asociadas al aprendizaje, la investigación y la innovación

Fuente: Elaboración propia

La ética y el compromiso profesional se consideran también imprescindibles entre las competencias que se requieren para ejercer la docencia (Figura 15).

Competencias asociadas a la ética y el compromiso profesional

- *Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión* (Bernal y Teixidó, 2012)
- *Responsabilidad y ética pedagógica* (Jordán, 2011)
- *Compromiso moral* (García García, 2010)
- *Ética profesional del docente* (Martínez Navarro, 2010)
- *Asumir la interculturalidad, creando un clima pluricultural y de respeto a todas las personas* (Díaz Alcáraz, 2007)
- *Ética, vocación y servicio a la comunidad* (Larrosa, 2010)
- *Desarrollar valores profesionales y reflejarlos en la práctica profesional y en contextos diversos; Desarrollar habilidades de reflexión sobre su propio sistema de valores y sobre el de los demás y sobre las prácticas y desarrollo profesional y Competencias genéricas* (apreciación de la diversidad y la interculturalidad; firme conocimiento de la práctica profesional). Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2009)
- *Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad* (Arteaga y García García, 2008)
- *Competencias sociales /participativas (saber estar) – dinamizar la convivencia democrática de centro y aula y potenciar una ciudadanía crítica y respetuosa; y Competencias personales/intrapersonales/interpersonales (saber ser) – ética profesional* (Tribó, 2008)
- *Maneja técnicas de trabajo grupal que faciliten la generación del liderazgo actitudes democrática, y respeto mutuo* (Galvis, 2007)
- *Competencias personales SER: (responsabilidad ética ante alumnos, familias y sociedad)* (García García, 2008)
- *Ética profesional* (Carbonell, 2005)
- *Responsabilidad profesional, Autonomía profesional y Compromiso profesional* (Beca, 2004)
- *Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión* (Perrenoud, 2004)
- *Competencias personales* (compromiso ético; reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad) y *Competencias sistémicas* (conocimiento de otras culturas y costumbres, sensibilidad hacia temas medioambientales) (ANECA, 2004)
- *Se inscribe en un proceso de desarrollo profesional y Muestra ética profesional* (Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2004)
- *Competencias afectivas* que aseguren actitudes, motivaciones y conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables (Valcárcel, 2003).
- *Ser profesionalmente ético (asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás)* (Rodríguez Espinar, 2003)
- *Promoción de valores sociales como la tolerancia, el respeto a las personas y a la naturaleza, defensa de la paz y la convivencia, ...* (De la Torre, 2000)
- *Ser ejemplo de actuación y portador de valores* (Marqués, 2000)
- *Sensibilidad social y análisis crítico de la sociedad; Participación, compromiso activo y responsabilidad en las distintas etapas del proceso a desarrollar en y con la comunidad educativa* (Belando, 1999)
- *Destrezas interpersonales* (Identificar y/o demostrar conductas que reflejen e respeto por la dignidad y el valor de otros grupos étnicos, culturales, lingüísticos y económicos) (Oliva y Henson, 1989)
- *Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza y Profesionalidad* (Scriven, 1988)

Figura 15. Competencias asociadas a la ética y el compromiso profesional

Fuente: Elaboración propia

Numerosos autores, al definir el perfil docente plantean competencias que hacen referencia a la colaboración y el trabajo en equipo entre el profesorado y con la comunidad educativa en general (Figura 16).

Competencias asociadas con la colaboración y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

- *Trabajo en equipo* (Bernal y Teixidó, 2012)
- *Ejercer el liderazgo pedagógico que corresponde a la función docente, incluyendo los aspectos administrativos y de gestión de los diversos escenarios educativos sobre los que dicha función se proyecta* (Zabalza, 2012)
- *Trabajo en equipos flexibles* (Larrosa, 2010)
- *Propiciar el trabajo en equipo y dinamizarlo, tanto en alumnos como en profesores, porque la educación siempre es una tarea de equipo* (Díaz Alcáraz, 2007)
- *Trabajar junto y en coordinación con la sociedad a nivel local, regional, nacional y europeo e incluso en contextos más amplios y Competencias genéricas* (habilidades interpersonales). Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2009)
- *Manejo de dinámicas grupales* (trabajar en equipo con los colegas) y *Dominio de competencias relacionales* (Romero, 2009)
- *Función Innovador* (competencia en coordinación y trabajo en equipo) (Menchén, 2009)
- *Competencia institucional: identificación con la institución y trabajo en equipo* (Caurcel y Morales, 2008).
- *Competencias sociales /participativas (saber estar)* – trabajo en equipo, coordinación en proyectos educativos de centro, participación y colaboración con la comunidad educativa y *Competencias personales/intrapersonales/interpersonales (saber ser)* – responsabilidad en el trabajo en equipo y liderazgo (Tribó, 2008)
- *Competencias comunicativas* – CONVIVIR (Trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos) (García García, 2008)
- *Competencias participativas* (trabajo en equipo y mediación) (Sánchez Asín y Boix, 2008)
- *Capacidad de trabajar en equipo* (Cano, 2007)
- *Promueve la participación de la escuela en el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo integral de la comunidad y en la gestión de la escuela* (Galvis, 2007)
- *Trabajar en equipo* (Cano, 2005)
- *Trabajo en equipo y aprender de los pares* (Beca, 2004)
- *Trabajar en equipo, Informar e implicar a los padres, Participar en la gestión de la escuela* (coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes) (Perrenoud, 2004)
- *Competencias personales* (trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar) (ANECA, 2004)
- *Colaborar con el equipo escolar y Colaborar con el equipo pedagógico* (Gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation, 2004)
- *Trabajar en colaboración, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera* (Rodríguez Espinar, 2003)
- *Competencias sociales* que le permitan liderar, cooperar, persuadir y trabajar en equipo, etc., favoreciendo su propio desarrollo profesional (Valcárcel, 2003)
- *Espíritu de colaboración y trabajo en equipo, Intercambio de conocimientos y experiencias innovadoras entre compañeros/as, Disposición para compartir proyectos de innovación e investigación y Contribución a la creación de una cultura centro* (De la Torre, 2000)
- *Capacidad de diálogo y trabajo en equipo* (Belando, 1999)

Competencias asociadas con la colaboración y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

- *Habilidad para establecer relaciones sociales que faciliten la propia organización* (Caine y Caine, 1997; citado por Day, 1999)

Figura 16. Competencias asociadas con la colaboración y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia

Es frecuente también el planteamiento de la competencia emocional entre aquellas consideradas clave para el ejercicio docente (Ver Figura 17).

Competencias asociadas la gestión de las emociones y a la creación de climas de confianza

- *Establecimiento de relaciones interpersonales en la función docente* (Bernal y Teixidó, 2012)
- *Competencias sociales y emocionales* (Zahonero y Martín Bris, 2012)
- *Competencias socioemocionales* (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez Ruiz, 2011)
- *Equilibrio emocional, bienestar y satisfacción con la profesión* (García García, 2010)
- *Inteligencia emocional* (autocontrol, empatía) (Romero, 2009)
- *Competencias genéricas* (habilidades interpersonales). Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2009)
- *Competencias personales/intrapersonales/interpersonales (saber ser)* – equilibrio emocional (Tribó, 2008)
- *Competencias personales* (paciencia, empatía) y *Competencias participativas* (relación con alumnos, solución de conflictos) (Sánchez Asín y Boix, 2008)
- *Autoconcepto positivo y ajustado y Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos* (Cano, 2007)
- *Técnicas de comunicación* (Camacho y Mendías, 2005)
- *Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos* (Cano, 2005)
- *Desarrollo emocional y asunción de riesgos* (Carbonell, 2005)
- *Competencias personales* (habilidades en las relaciones interpersonales) (ANECA, 2004)
- *Competencia emocional* (Bisquerra, 2003)
- *Cuidado de las buenas relaciones* (De la Torre, 2000)
- *Estabilidad emocional y seguridad en sí mismo* (Belandó, 1999)
- *Competencias afectivas* (Angulo (1999; citado por Cano, 2005)
- *Tener sensación de autoeficacia o confianza en las propias posibilidades*(Caine y Caine, 1997; citado por Day, 1999)

Figura 17. Competencias asociadas la gestión de las emociones y a la creación de climas de confianza

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la revisión de la literatura muestra cómo diversos autores sugieren la presencia de la competencia lingüística para la definición del perfil docente, que le permita desenvolverse adecuadamente en los contextos y situaciones que se presentan al desempeñar la profesión docente (Ver Figura 18).

- Competencias asociadas a la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa**
- *Competencia comunicativa* (Bernal y Teixidó, 2012)
 - *Capacidad para informar del trabajo que realiza en el aula y en el centro, tanto a los padres y a la Administración como a la sociedad en general* (Díaz Alcáraz, 2007)
 - *Competencias comunicativas: dominio de la lengua en procesos de transmisión de información, de escucha y elaboración y comprensión de investigaciones* (Ortega Navas, 2010)
 - *Comunicación en diferentes contextos* (saber escuchar, capacidad de diálogo) (Romero, 2009)
 - *Competencias genéricas* (habilidades comunicativas) Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2009)
 - *Competencia comunicativa: habilidades comunicativas indispensables para gestionar y transmitir la información a enseñar* (Caurcel y Morales, 2008)
 - *Competencias personales/intrapersonales/interpersonales (saber ser) – diálogo y comunicación* (Tribó, 2008)
 - *Competencias comunicativas CONVIVIR* (García García, 2008)
 - *Competencias metodológicas* (comunicación) (Sánchez Asín y Boix, 2008)
 - *Capacidad de comunicación* (Cano, 2007)
 - *Comunicación* (Marqués, 2006)
 - *Competencias comunicativas* (Cano, 2005)
 - *Técnicas de comunicación* (Camacho y Mendías, 2005)
 - *Informar e implicar a los padres* (Perrenoud, 2004)
 - *Competencias instrumentales* (comunicación oral y escrita en la lengua nativa, conocimiento de una lengua extranjera) (ANECA, 2004)
 - *Dominio de la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita* (Gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation, 2004)
 - *Competencias comunicativas*, vinculada al uso de los lenguajes científicos y de sus diferentes registros (Valcárcel, 2003)
 - *Destrezas de comunicación* (Demostrar la habilidad de comunicación oralmente información sobre un tópico de forma coherente y lógica; Demostrar la habilidad de escribir con estilo lógico, fácil y comprensible, con corrección gramatical y estructura de frase apropiada; Demostrar la habilidad de comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo; Demostrar la habilidad para leer, comprender e interpretar materiales profesionales) (Oliva y Henson, 1989)
 - *Comunicación* (Scriven, 1988)

Figura 18. Competencias asociadas a la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia

La amplia revisión realizada muestra los esfuerzos llevados a cabo desde el campo formativo como desde la investigación por definir las competencias docentes que les orienten hacia la mejora de su acción educativa y hacia el logro de la profesionalidad.

Por otra parte, la definición de las competencias docentes supone una aportación para la construcción de una identidad docente ajustada a las necesidades educativas vigentes. Sirve, además, de guía y de apoyo para la reflexión, para la autoevaluación y para la

gestión de procesos de mejora y de ajuste con la realidad educativa, procesos esenciales para el alcance de la profesionalidad y la competencia profesional.

2.5. LA AUTOEVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN PARA EL DESARROLLO Y MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

La definición de las competencias docentes necesarias para el ejercicio eficaz de la profesión cobra sentido en la medida en que se acompaña de procesos orientados a su desarrollo y mejora y a su aplicación en la práctica. La constatación de la conveniencia del desarrollo profesional y la mejora de las competencias del docente ha derivado en dos acciones de relevancia: la redefinición de la formación tanto inicial como permanente del profesorado, alineada con las funciones y desafíos que debe abordar en la actualidad; y en el replanteamiento del modo de fomentar su desarrollo profesional (Lieberman y Wilkins, 2006). Los modelos estudiados advierten que la reflexión sobre la acción docente, sobre el nivel de competencia y su movilización es un paso imprescindible para su logro (Altet, 2005; Charlier, 2005), para la implementación del modelo educativo vigente, así como para la orientación del profesorado hacia la mejora de sus actuaciones en el desempeño de sus funciones (Rueda, 2009).

Además, la instauración de la *“generación de la evaluación para la calidad”*, marcada por una cultura de evaluación con fines centrados en la mejora educativa (Aquino, Izquierdo y Echaz, 2013; Araya y Vargas, 2013; Coloma, 2010; Vázquez Atochero y Romero Blanco, 2014), sitúa los procesos de autoevaluación y coevaluación como prácticas indispensables del colectivo docente. Mejorar hacia la competencia profesional requiere incorporar la reflexión y la evaluación de la docencia (García Ramos y Congosto, 2000; Ruyter y Kole, 2010), a través del diseño de un sistema que permita analizar la percepción del profesorado sobre su nivel de competencia para llevar a cabo con rigor y profesionalidad sus funciones docentes (Muñoz Cantero, Rios De Deus y Abalde, 2002).

Sin embargo, estos procesos viven momentos difíciles, pues se están instaurando como una obligación para los docentes, un requerimiento o mandato ligado a cuestiones de certificación, por considerarse elemento clave para la mejora educativa (Lieberman y Wilkins, 2006). Y el análisis de aquellos modelos empleados hasta el momento así lo demuestra. El docente no ha sido sujeto activo en el análisis de su realidad y menos en la construcción de los senderos hacia su mejora. Según el análisis realizado por Díaz Alcázar (2007), han sido habituales los *modelos centrados en el perfil del maestro* orientados a evaluar el desempeño docente mediante una escala construida en base a un perfil deseable previamente establecido, asiduamente sin la consulta ni la colaboración de los principales implicados. Los *modelos centrados en resultados*, por su parte se han ocupado de evaluar el trabajo docente a partir de los resultados obtenidos por su alumnado, perdiendo de vista la relevancia de los elementos que toman parte e influyen en el

proceso de enseñanza – aprendizaje y otras variables que los condicionan, como factores personales, escolares, socioambientales o familiares, entre otros (De Ketele, 2009; Marchesi, 2000). La aplicación de *modelos centrados en las actuaciones docentes en el aula*, orientados a evaluar al profesorado en base a los comportamientos mostrados para propiciar el aprendizaje, han sido también criticados porque dependiendo del evaluador las actuaciones y comportamientos eficaces pueden ser diferentes. Finalmente, son reseñables los *modelos basados en la práctica reflexiva*. La evaluación basada en la reflexión docente, defendida por Schön (1983), pone el acento en la mejora de la práctica; es decir, no se lleva a cabo con motivos de control, de rendición de cuentas sino para promover la promoción y mejora del profesorado (Altet, 2005; Charlier, 2005).

Por otra parte, los esfuerzos por implementar estos procesos de evaluación de la eficacia docente han sido cuantitativamente más numerosos en Educación Superior y en la Formación Profesional (Rueda y Díaz Barriga, 2000), que en otras etapas educativas como la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Además, las evaluaciones de las actuaciones docentes llevadas a cabo hasta el momento se han basado mayoritariamente en la percepción, no de los implicados, sino de otros agentes como jueces o estudiantes. Y los mecanismos de evaluación externa promovidos por la Administración sin contemplar la participación de los principales actores, tampoco han surtido los efectos deseados. Poner en práctica propuestas de autoevaluación además de resultar enriquecedor y respetuoso con la autonomía profesional docente, permitirá al propio profesorado autodirigirse hacia su desarrollo profesional. Aunque parece conveniente regularlos, es aún más importante que el colectivo docente esté convencido de la necesidad de desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda su carrera. La tendencia a asociar los procesos de evaluación con control o fiscalización y las resistencias que ello genera (Díaz Alcáraz, 2007), exige el máximo cuidado en el diseño de las evaluaciones, contemplando positivamente a sus principales actores e involucrándoles en el proceso. Los profesores necesitan oportunidades para mejorar y de hecho quieren hacerlo, pero para ello necesitan información, sentirse motivados, recursos y colaboración para asumir su responsabilidad en la mejora de sus competencias y en su crecimiento profesional (Airasian y Gullickson, 1998).

La propuesta realizada en este estudio para el desarrollo docente a través de la mejora de sus competencias profesionales parte de la necesidad de contar con la participación de los docentes en los procesos de construcción, reflexión y mejora de su perfil. Para ello, se basa por un lado en los modelos centrados en el perfil del maestro, en cuanto que se diseña un perfil tomando como base las aportaciones realizadas desde la investigación, analizando la realidad social y escolar y las necesidades educativas emergentes; y contrastándolo con un grupo de expertos. Asimismo, se basa en los modelos centrados en la práctica reflexiva favoreciendo momentos para la autoevaluación y la reflexión sobre su desempeño, y dotándole de la oportunidad de contrastar sus prioridades educativas con

sus actuaciones, dando como resultado un escenario que le ayude a detectar las líneas sobre las que proyectar sus esfuerzos.

Además, el enfoque educativo basado en competencias así como las concepciones constructivistas del aprendizaje sobre los que se sustenta la propuesta, muestran la amplitud que toman las funciones del docente, y aumentan el radio sobre el que es preciso reflexionar, haciendo contemplar aquellas acciones que se generan no sólo en el aula, sino en el seno de la comunidad educativa para velar por la formación plena del alumnado como ciudadanos y para la vida. Son complejos los escenarios y diversos los colectivos con los que el docente deberá aunar esfuerzos para lograr las finalidades educativas del siglo XXI, exhortándole al desarrollo y movilización de competencias docentes. Todo ello hace preciso construir y disponer de modelos que favorezcan la autoevaluación y la reflexión sobre las competencias docentes, que cumplan una función diagnóstica y formativa, que permitan identificar las posibles debilidades existentes en la práctica de los actuales docentes con la intención de establecer las medidas y apoyos necesarios para su mejora (Araya y Vargas, 2013; Garrido y Fuentes, 2008).

2.5.1. Las competencias docentes, objeto de autoevaluación y reflexión

Centrar la atención en la evaluación de las competencias docentes supone abrirse a una realidad en la que el objeto de evaluación y el modo de hacerlo no se ha desarrollado suficientemente y sobre el que hay poca práctica, más aún en relación con los procesos de autoevaluación y reflexión del profesorado sobre las propias competencias docentes; provocando evaluaciones dependientes de la visión de quienes realizan la propuesta.

Tal y como se ha presentado anteriormente, las funciones que el docente debe desempeñar bajo el enfoque educativo basado en competencias exhortan a la implementación de tareas y responsabilidades docentes variadas, en entornos y espacios que trascienden al aula, y que requieren en el docente la movilización ágil de los recursos necesarios. Las competencias docentes nunca están plenamente desarrolladas y, por tanto, exigen al profesorado mostrar un interés y un esfuerzo permanente por mejorarlas. Bajo este marco, su evaluación no puede quedar reducida a aquellas estrictamente relacionadas con la planificación, implementación y evaluación de los procesos de aprendizaje; pues además de éstas es conveniente evaluar aquellas que resultan transversales a las principales funciones docentes, que permiten completar y desempeñar de manera eficaz su labor.

La mayoría de los modelos orientados a la evaluación docente se centran en analizar los entornos de enseñanza, las conductas deseables, los procesos de toma de decisiones o en realizar estudios cualitativos o estudios de caso (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013). Sin embargo, parece conveniente desarrollar modelos que valoren de manera cuantitativa las tendencias y disposiciones del profesorado, sus patrones conductuales así

como las habilidades y destrezas que les diferencian (Hervás, 2003). Es decir, se trata de superar el análisis de las actividades cognitivas que se encuentra en la base de las acciones de los docentes, para estudiar y evaluar su pensamiento, concepciones, creencias y acciones directas, sus conocimientos así como la reflexión que hacen sobre su forma de ejercer la profesión. De este modo la autoevaluación de la competencia docente se posiciona como medio recomendable para evaluar el desempeño docente, en el que toman papel activo un paquete de competencias (Valdivieso et al., 2013), materializadas en recursos, habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con la instrucción, la gestión emocional, las relaciones e interacciones sociales y la motivación (Pena, Rey y Extremera, 2012).

Una de las mayores dificultades que aborda la evaluación de las competencias docentes es la multidimensionalidad y la polémica que supone la selección de los indicadores más adecuados para analizar el desempeño docente. Aunque existen algunos elementos macroestructurales marcados por las políticas educativas, han de seleccionarse los más significativos de la práctica docente eficaz (Elizalde y Reyes, 2008).

Las variables más recurrentes se han centrado en la organización, planificación, la metodología de enseñanza, las actitudes del profesorado, las interacciones con el alumnado (Abbott y Perkins, 1978; Doyle, 1975; Linn et al., 1975; Marsh, 1984; Marsh y Overall, 1980; Trent y Cohen, 1973; Overall y Marsh, 1977; Whitely y Doyle, 1976; citados por Muñoz Cantero et al., 2002). El peso de la tradición se aprecia al comprobar que la competencia docente se tiende a evaluar en base a las conductas relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje propiciados en el aula. Por ejemplo, Rodríguez Carvajal y Vera (2007) diseñan y aplican un sistema de evaluación de competencias docentes “básicas”, que denominan “pedagógico-didácticas” y que engloban la planificación, la evaluación, la gestión del aula y el diseño de material didáctico.

Sin embargo, se observa cierto avance en las dimensiones señaladas por Escudero (1996), Mateo et al. (1995), Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés y Rodríguez (1996), recogidas por Muñoz Cantero et al. (2002), que introducen matices nuevos al determinar la importancia del análisis de competencias relacionadas con la docencia y la evaluación, así como de variables como la profesionalidad y el servicio a la comunidad, ajustando la evaluación de la actividad docente a la visión que en el actualidad se tiene de ésta.

En definitiva, parece necesario fijar un sistema de autoevaluación de competencias docentes que contemplen las diferentes funciones y escenarios de acción del profesorado. Según Díaz Alcáraz (2007), habrá de tenerse en cuenta por un lado, el aula, incluyendo los procesos que se llevan a cabo en ella, la relación con el alumnado, la planificación de la enseñanza, la gestión del clima de aula, la relación con las familias del alumnado o la atención a la diversidad del alumnado. Y por otro lado, la gestión, que incluye la dedicación de los docentes al centro en cuestiones como la coordinación

docente, la participación en órganos colegiados y de gobierno, en actividades complementarias y el desarrollo de proyectos de centro. Asimismo, se considera preciso tener en cuenta algunas características, habilidades o actitudes que orienten sus acciones favoreciendo su actuación desde la ética y bajo una gestión eficaz de las emociones que despiertan las diferentes situaciones e interacciones que se viven en el centro.

Aunque la evaluación basada en estándares llevada a cabo en Estados Unidos supone otro enfoque de evaluación de la docencia, merece un espacio de reflexión. El modo en que ésta se plantea y su manera de implementarse, supone un ejemplo recomendable tanto para la detección de las dimensiones a evaluar y los aspectos a analizar para favorecer la reflexión sobre la acción y encauzar procesos de mejora desde la voluntad y autonomía del docente; así como para despertar el interés y la implicación de éstos en su propia evaluación y desarrollo profesional. La razón reside en que los estándares son construidos por el propio profesorado logrando los siguientes beneficios (Ingvarson, 2005; Ingvarson y Kleinhenz, 2006):

- Al ser realizados desde el interior, desde la misma profesión, dan voz y voto al profesorado para definir su propia profesión.
- Para su elaboración, se establecen de manera necesaria momentos para la reflexión, tarea necesaria para poder observar qué se está haciendo, qué hay que mejorar, y para aportar ideas para la mejora.
- La participación directa de los docentes en la definición de la profesión genera mayor compromiso con su quehacer.
- Se convierten en una garantía de calidad tanto para las familias, como para la administración y la sociedad en general. Así lo demuestra la Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza (JNEPE) de Estados Unidos.

Los Sistemas de Desarrollo Profesional basados en los estándares (Ingvarson, 2005) también resultan de interés puesto que:

- Definen las funciones de la profesión docente.
- Desarrollan una infraestructura adecuada que garantice el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para el cumplimiento de los estándares profesionales.
- Se plantean incentivos para el profesorado que acredita el logro de los estándares.
- Se certifica los niveles alcanzados sobre los estándares profesionales, lo cual supone la acreditación de méritos y del buen hacer profesional del profesorado,

que puede resultarle útil en la búsqueda de trabajo, en reconocimiento a su labor...

La propuesta que se realiza en este estudio, comparte con la evaluación basada en estándares, la importancia de la construcción de un modelo de autoevaluación que implique a los principales actores, así como de la definición de un perfil para abordar sus funciones en el siglo XXI asumido y aceptado por el profesorado, y la selección de las dimensiones a evaluar que reflejen las principales competencias a movilizar para una acción docente eficaz. Asimismo, que la propia herramienta de autoevaluación, suponga una oportunidad para la reflexión, para la detección de las áreas de mejora y una orientación para favorecer el desarrollo profesional docente.

2.5.2. Características y beneficios de los modelos basados en la autoevaluación y reflexión docente

Los modelos basados en la autoevaluación son aquellos que implican de manera positiva a los protagonistas y los convierten en agentes activos del proceso de evaluación, y que exigen en ellos un esfuerzo de reflexión (Altet, 2005; Muñoz Cantero et al., 2002). Esta implicación positiva permite encadenar procesos de mejora, convirtiendo a la autoevaluación del profesorado en un proceso de evaluación para desarrollar sus competencias (Daoud, 2007; McCoskey y Egelson, 1993; citados por Airasian y Gullickson, 1998); que favorece la generalización de la mejora al centro educativo y a los aprendizajes de los escolares (Bolancé, Cuadrado, Ruiz Suárez y Sánchez Velasco, 2013).

Efectivamente, la autoevaluación del profesorado supone un ejercicio de reflexión y valoración de las propias actuaciones y estado profesional, desde la madurez y la responsabilidad, que le permite mejorar su propio desempeño profesional (Airasian y Gullickson, 1998). En este sentido, no es una mera constatación del nivel de calidad de sus actuaciones, sino un proceso que se inicia para orientarle a su mejora, detectando sus puntos fuertes y débiles. Son destacables también otros beneficios como los recogidos por Díaz Alcáraz (2007): desarrolla procesos de revisión interna de los centros, facilita evidencias sobre las actuaciones docentes ante la comunidad educativa, incentiva y motiva a los docentes articulando una carrera docente y legitima el propio sistema educativo. Sin embargo, a pesar de su efectividad, es empleado con menor asiduidad de lo que lo que se podría considerar deseable.

La autoevaluación puede realizarse de manera diversa. En algunos casos, la autoevaluación se produce de manera integrada. Es el caso de la *“reflexión en la acción”* (Schön, 1983), que como su propio nombre indica la autoevaluación y la reflexión surgen en la propia acción, en la actividad del aula y que le llevan al docente a tomar ciertas decisiones y medidas de manera intuitiva. En otras ocasiones la evaluación se sistematiza y planifica, llevando a cabo de manera organizada el proceso de recogida de información,

análisis, toma de decisiones y aplicación de la mejora. En algunos casos será el propio profesorado quien aporte los datos relativos a su actuación. En otras ocasiones, son otros agentes como alumnado o colegas, quienes aportan las evidencias sobre las que el profesorado deberá reflexionar y tratar de establecer medidas que permitan mejorar su práctica educativa.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la formulación de preguntas, la reflexión o la interpretación de la propia práctica educativa son considerados métodos de autoevaluación docente sólo cuando se encadenan con la iniciación de procesos de mejora en torno a aquellos aspectos que se detectan susceptibles de mejora (Airasian y Gullickson, 1998).

Aunque la autoevaluación resulta un modelo muy significativo para el colectivo docente, conviene que éste sea complementado con otro modelo de evaluación, para evitar sesgos así como para ofrecer la oportunidad al docente de revisar aspectos que quizás, desde su posición no son observables o se observan desde puntos de vista diferentes (Aquino et al.; 2013; Elizalde y Reyes, 2008; Muñoz y Biel, 2008).

La puesta en marcha de esta práctica va acompañada en ocasiones de obstáculos como la falta de tiempo, los miedos a que los propios fallos sean descubiertos por la comunidad educativa a la que pertenece el docente, la falta de motivación, el escaso apoyo externo o el uso indebido de la información proporcionada, el fin controlador de algunos procesos evaluadores, la sensación de ser juzgado, la dificultad en el propio autoanálisis por excesiva autocrítica o autocomplacencia o la falta de modelos e instrumentos que faciliten la reflexión y la autoevaluación (Díaz Alcáraz, 2007). La buena autoevaluación de la docencia debe garantizar al profesorado la superación de estas prácticas inadecuadas. Para ello, Escudero, Mateo, De Miguel, Ginés-Mora y Rodríguez Espinar (1999) proponen los factores a controlar al realizar las evaluaciones para garantizar la utilidad y efectividad de estos procesos:

- *Las estrategias y recursos empleados en la evaluación* deben ser aceptados y valorados por el profesorado.
- *La gestión política de la evaluación* debe ser adecuada, es decir, debe tener un sentido, una utilidad y un beneficio para la comunidad educativa.
- *La evaluación debe ser aceptada* por el profesorado, es decir, debe ser vista como un proceso positivo.

Estos factores esenciales empastan adecuadamente con las finalidades del estudio que se realiza a lo largo de esta tesis, en cuanto que no sólo se pretende definir las competencias que los docentes deben desarrollar hoy en día, sino que busca además, contar con la percepción que el colectivo docente tiene de ellas y su nivel de aplicación en la práctica.

La reflexión a la que se invita al profesorado mediante esta autoevaluación, tiene como objetivo orientar sus pasos hacia la detección de las líneas sobre las que debe mejorar en su proceso de desarrollo docente.

2.5.3. Técnicas e instrumentos para la autoevaluación

Existen opciones diversas para la sistematización de los procesos de autoevaluación docente. Así por ejemplo, entre las principales técnicas de evaluación se encuentran los cuestionarios, las entrevistas, las observaciones así como los informes de autoevaluación. También son reconocidas las oportunidades que aporta el uso de técnicas como el portafolio, los diarios o bitácoras, el análisis de medios o el análisis de las tareas asignadas al alumnado. A continuación, se presentan las principales utilidades y beneficios que aportan cada una de estas técnicas.

- Los cuestionarios, las listas o las escalas de evaluación

La investigación avala su utilidad para la evaluación de la docencia y su potencial para la recogida de evidencias sobre el desempeño en un número amplio de profesorado (Elizalde y Reyes, 2008; Muñoz Cantero et al., 2002).

En el uso de esta técnica, deben tenerse en cuenta aspectos prácticos como el número de ítems del cuestionario. Un número elevado puede posibilitar la recogida de la opinión sobre un gran abanico de dimensiones involucradas en las tareas docentes, mientras que un número limitado, si bien facilita su respuesta, sólo permitiría recopilar una visión muy generalizada y por tanto, poco útil de las actuaciones (Elizalde y Reyes, 2008).

Los cuestionarios, una vez rellenados por el profesorado, permiten reflexionar sobre los datos obtenidos. Éstos también pueden ser completados por otros colegas, permitiéndole al docente obtener la visión de sus compañeros y contrastarla con la suya. Esta medida enriquece la reflexión y permite establecer medidas para la mejora de su propia práctica (Airasian y Gullickson, 1998).

La aplicación de una escala debe garantizar el cumplimiento de tres condiciones básicas: que los participantes conozcan la información, que estén dispuestos a darla y que entiendan perfectamente las preguntas que se les hacen. Dentro de este tipo de instrumentos existen algunas variantes (Martínez Rizo, 2012) como el *autoinforme*, consistente en informes aportados por el propio profesorado; o las *viñetas*, en las que con el fin de facilitar la comprensión, los conceptos se describen a través de conductas representadas en viñetas, y el encuestado tiene que señalar con cuál se siente más identificado (Martínez Rizo, 2012; Stecher et al., 2006).

Puede resultar complementario y enriquecedor para los docentes, acompañarlas del uso de otros instrumentos como los que a continuación se presentan.

- El portafolio

El portafolio docente permite aportar evidencias sobre sus conocimientos, competencias o eficacia docentes (Airasian y Gullickson, 1998), por medio de la recopilación de materiales, informes, trabajos, tareas realizadas, proyectos en los que esté implicado, que den cuenta del trabajo realizado y de la calidad de sus tareas. Resulta especialmente interesante en la evaluación de competencias docentes, puesto que va más allá del registro de las actuaciones de aula, reflejando la reflexión que hace el docente de sus actuaciones, así como sus expectativas y metas a futuro. Además, permite integrar las aportaciones tanto del propio docente, como la de sus colegas y alumnos (Elizalde y Reyes, 2008; Martin-Kniep, 2001).

Martínez Rizo (2012) recopila algunos de los sistemas que en los últimos años han empleado el portafolio para evaluar la calidad docente, como *El sistema Praxis del Educational Testing Service*, *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)*, *The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* o *El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD)* planteado por el Ministerio de Educación de Chile.

- Los diarios o bitácoras

Son textos en los que el docente describe sus actuaciones. Al ser una tarea periódica permite que la información reportada no esté distorsionada por el recuerdo o el deseo. Una variante actual de este tipo de instrumentos son los diarios en red, que reducen el tiempo de dedicación al diario, claro está, disponiendo de una buena plataforma destinada a tal fin. Asimismo, facilita el registro y manejo de los datos a los investigadores encargados de analizar tal información (Martínez Rizo, 2012).

- El análisis de medios

Son grabaciones de las actuaciones docentes para que el profesor y otros colegas puedan reflexionar sobre ellas. Un claro ejemplo de esta estrategia es la *microenseñanza*. La técnica de la microenseñanza surge en la década de los sesenta en la Universidad de Standford con el fin de mejorar la práctica docente. Esta técnica es creada por Allen y Ryan y consiste fundamentalmente en simplificar una situación de aula, reduciendo su tiempo, el número de alumnos, las tareas a realizar para que el profesorado se entrene en el desarrollo de conductas adecuadas para la enseñanza (Peleberg, 1970). Este método adquiere relevancia puesto que, en comparación con otros sistemas de mejora de la calidad docente, se simplifica la complejidad de la tarea docente, se pueden controlar las características del alumnado, los tiempos..., se pueden observar las mejoras en la docencia y reflexionar sobre ellas a través del visionado en vídeo de la sesión grabada (Kallenbach y Gall, 1969).

Esta técnica de autoevaluación docente va acompañada de herramientas de observación con criterios e indicadores previamente establecidos. Si bien permite autoevaluar comportamientos concretos como tono de voz, lenguaje corporal (Airasian y Gullickson, 1998), factores que inciden de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, deja fuera muchas competencias esenciales para el ejercicio docente.

Sus principales limitaciones son: no poder registrar las opiniones o valoraciones de los protagonistas de la escena y la pérdida de imágenes y hechos que acontecen en el aula ya que la cámara no puede captar la totalidad de los espacios o acciones (Martínez Rizo, 2012).

- La observación externa de los colegas

Es una técnica especialmente recomendable en la evaluación para la mejora de las actuaciones docentes del profesorado novel. Un compañero empleando una herramienta de observación con unos criterios previamente definidos puede analizar la práctica docente de su colega, detectar los puntos fuertes así como las áreas de mejora para el logro de la eficacia docente. Resulta positivo debido a que el diálogo posterior entre compañeros permite la retroalimentación, beneficiarse de los consejos y observaciones del colega, así como reducir los sentimientos de frustración o soledad ante los momentos difíciles en la acción docente. Por el contrario, resulta una técnica que requiere mucho tiempo y disponibilidad horaria del profesorado. Además, la integración de un observador en el aula puede provocar que la realidad del aula se distorsione o modifique en cierto modo (Airasian y Gullickson, 1998).

Algunas de las herramientas construidas en los últimos años basadas en la observación y seleccionadas para el *Proyecto sobre Medición de la Efectividad de la Enseñanza* (MET Project, 2010; citado por Martínez Rizo, 2012) son: *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Creado por Robert Pianta y colaboradores, el *Marco de Referencia para la Enseñanza (Framework for Teaching)*. Elaborado por Charlotte Danielson y sus colaboradores y el *Sistema QST (Quality of Science Teaching)*, empleado en el sistema educativo californiano para la evaluación de aspirantes a maestros. Se ha empleado también en la observación de la enseñanza de áreas concretas. Por ejemplo, el *Sistema MQI (Mathematical Quality of Instruction)*, que analiza la enseñanza de las matemáticas, o el *Sistema PLATO*, orientado a la observación de las artes del lenguaje.

- El análisis de las tareas asignadas al alumnado y de sus actuaciones

El análisis de estas tareas permite conocer cuestiones como el papel que considera que debe cumplir el propio docente en el proceso de aprendizaje de su alumnado, en qué medida domina los contenidos, cómo plantea la evaluación o el tipo de feedback que aporta en las tareas realizadas (Martínez Rizo, 2012). Las producciones y logros del

alumnado se convierten en las evidencias necesarias para analizar los puntos fuertes y débiles de la docencia y encauzar planes de mejora.

Las diferentes técnicas empleadas para la autoevaluación, aportan ventajas y desventajas. Su selección, por consiguiente, tal y como afirman Aquino et al. (2013) deberá llevarse a cabo atendiendo a un paradigma conceptual que determine la finalidad y el modo de evaluación, por encima de los usos que, con los datos de tal evaluación, se quieran realizar.

En este estudio se pretende diseñar una herramienta para la autoevaluación docente, que permita recoger de manera rigurosa y sistemática la percepción del profesorado sobre el nivel de importancia de las competencias docentes así como su nivel de movilización, con el fin de favorecer un espacio para la reflexión y orientar sus actuaciones hacia la mejora de la práctica profesional.

La revisión de los instrumentos de evaluación docente empleados hasta el momento muestra diferentes enfoques (Díaz Alcáraz, 2007; Muñoz Cantero et al., 2002; Valdivieso et al., 2013). Algunos de ellos, centrados en estudiar la percepción de los docentes sobre su práctica y su visión de la enseñanza como *The Teaching Perspectives Inventory* (Pratt y Collins, 2000; Pratt, Collins y Jarvis Selinger, 2001), o las propuesta de análisis de estilos de enseñanza del profesorado como *The Teaching Style Inventory* (CORD, 2005). Otros ponen el foco de atención en la efectividad de la formación como *The Teacher Belief Inventory* (Nottis, Feuerstein, Murray y Adams, 2000). Se aprecian también interesantes aportaciones realizadas por instrumentos orientados a evaluar la satisfacción profesional de los docentes ante las tareas y funciones relativas a la enseñanza y a las relaciones y gestiones dentro de la institución escolar, como es el caso del *Cuestionario de satisfacción profesional docente* (Padrón Hernández, 1994). Los instrumentos elaborados para la evaluación del desempeño se centran fundamentalmente en el análisis de los procesos de enseñanza –aprendizaje y en los estilos de enseñanza, como la *Escala CAPE – Cuestionario de autoevaluación del proceso de enseñanza* (Barca, Peralbo, Brenlla y Seijas, 2006) y las *Escalas para la evaluación interactiva de proceso de enseñanza-aprendizaje – EIPEA* (De la Fuente y Martínez Vicente, 2004).

Son destacables, por otra parte, los instrumentos que facilitan la autoevaluación docente en su papel de favorecer el aprendizaje como es el caso de *La autoevaluación del profesor* (Nieto, 1994), *El sistema de autoevaluación para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria* (Solabarrieta, 1997), *El sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Educación Primaria* (Yániz, 1998), la *Escala para la autoevaluación de la práctica docente* (Díaz Alcáraz, 2007) o la *Escala de Estrategias Docentes para Aprendizajes Significativos (EEDAS)* (Méndez Hinojosa y González Ramírez, 2011), que ponen el acento en el papel activo del docente en el proceso y en la necesidad de atender

a aspectos no sólo centrados en los procesos de aula, sino en otros relativos a la colaboración con otros agentes y en aquellos que favorecen el desarrollo profesional.

Pocos instrumentos incluyen las variables personales o profesionales definitorias de la calidad docente (Valdivieso et al., 2013). De la misma manera que los modelos de evaluación aportados por la investigación didáctica han evolucionado desde una focalización en la personalidad del profesor y su comportamiento, hacia una mayor preocupación por procesos indirectos que influyen en su actuación docente como su pensamiento o el contexto en el que desarrolla su actividad (Rogríguez Carbajal y Vera, 2007), en estos momentos nos encontramos en la necesidad de avanzar y contemplar su percepción también sobre el resto de actuaciones necesarias en el docente en relación a su participación en la organización y funcionamiento del centro, en lo relativo a su coordinación para la implementación de proyectos conjuntos, así como su relación con el entorno y familias, así como en incidir en la relevancia de su reflexión para la orientación de procesos de mejora en su docencia.

Se comprueba, por tanto, la existencia de elementos y competencias fundamentales en la docencia que quedan pendientes de evaluar y que se resumen en la necesidad de identificar las actuaciones que caracterizan a un buen docente más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen dentro del contexto de aula.

Dentro de esta perspectiva se centran el *Instrumento de autoevaluación de competencias docentes para el profesorado de Formación Profesional* para favorecer su desarrollo profesional (Hernández Prudencio y Sarramona, 2002) así como los trabajos realizados por García et al. (2008), que diseñan una herramienta de evaluación de las competencias docentes que atiende no sólo al plano de aula, sino también al institucional. Son estas las dimensiones que tratan de evaluar (Ver Figura 19):

Modelo de evaluación de competencias docentes(EDC)
Contexto institucional:
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la planeación macro • Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado • Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación
Evaluación del función docente:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Previsión del proceso de aprendizaje</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Planear el curso de la asignatura ○ Gestionar la progresión de los aprendizajes ○ Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula ○ Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico • <i>Valoración del impacto del proceso de enseñanza – aprendizaje</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza aprendizaje así como su impacto.

Figura 19. Modelo de evaluación de competencias docentes (EDC)

Fuente: Adaptado de García et al. (2008)

En este caso, aunque se tiene en cuenta la función docente desde un punto de vista amplio, que desarrolla funciones y tareas dentro del marco de una institución educativa, se mantiene en el modelo de evaluación adoptado el análisis del contexto por un lado; y la evaluación de las competencias docentes propiamente dichas en el plano más concreto y relacionado con los procesos de aprendizaje.

Prevalece, por tanto, la necesidad de avanzar en la mejora de los instrumentos empleados para la evaluación de las competencias docentes hacia la contemplación de las diferentes funciones y dimensiones que supone la acción docente en el seno de una institución escolar.

2.5.4. Propuesta para la autoevaluación de competencias docentes

Tal y como se ha venido diciendo, la evaluación de competencias resulta una mejora en la evaluación del profesorado dado que:

- Permite evaluar un mayor número de atributos y características necesarias para el ejercicio eficaz de la profesión.
- Se hacen públicas las funciones que debe desempeñar el colectivo docente y lo que se espera de ellos.
- Aporta metas claras a la formación inicial del profesorado para la formación y preparación de profesionales de la educación.
- Se aportan procedimientos contrastados para la evaluación de las habilidades profesionales y se obliga a la clarificación de qué, para qué y cómo se llevarán a cabo tales evaluaciones.

Para establecer adecuadamente un sistema que oriente al colectivo docente a la mejora y que se consolide como elemento estratégico en ella, será necesario definir y acordar las competencias docentes, y proceder a su descripción y al establecimiento de indicadores para su evaluación. Además, habrá que decidir quiénes participarán en el proceso de evaluación y qué técnica de evaluación e instrumento se emplearán (Rueda, 2009). Se deberá también analizar la viabilidad y el uso de los resultados, la utilidad de los hallazgos realizados, comprobar la pertinencia de la metodología empleada así como de la ética aplicada en la evaluación, la fiabilidad del proceso seguido y de las conclusiones y recomendaciones planteadas (Niremberg, Brawerman y Ruiz, 2000; Rodríguez Uribe, 2009).

Siguiendo estas orientaciones se realiza una propuesta para la autoevaluación y mejora de las competencias docentes, basada en un perfil acorde a las funciones a desempeñar en el contexto actual.

El diseño se centra en la aplicación de una escala de evaluación de las competencias docentes al profesorado de educación obligatoria, basada en el desempeño y que centra su evaluación tanto en el nivel de importancia otorgado por los docentes a las competencias asociadas a su perfil, como en su percepción sobre el nivel de aplicación en la práctica docente. Las competencias evaluadas son la Competencia para la planificación y gestión educativa, la Competencia para gestión e implementación del currículum, la Competencia para la evaluación educativa, la Competencia en orientación y tutoría, la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, la Competencia ética y el compromiso profesional, la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo, la Competencia para gestión emocional y la creación de un clima de confianza y la Competencia para la comunicación con los agentes de la comunidad educativa.

Los resultados de la evaluación se analizan aplicando la Técnica de Análisis de la Importancia y la Realización AIR (*Importance-Performance Analysis - IPA*), creada por Martilla y James en 1977, que permite determinar el nivel de discrepancia entre los aspectos valorados y aquello que se lleva a cabo en realidad, y extraer una fotografía de la práctica percibida por cada docente con una serie de recomendaciones para su mejora. La validez y viabilidad de esta propuesta se analiza en los estudios realizados y que se presentan en los próximos capítulos.

2.6. SÍNTESIS

El contexto educativo actual obliga a repensar las funciones que el profesorado de Educación Básica debe desempeñar para velar por el logro de las finalidades educativas establecidas para esta etapa. El análisis realizado a lo largo del capítulo sobre cada una de ellas, aporta ideas sobre las cualidades y competencias a desarrollar para poder abordarlas.

Las palabras de Freire (1994) recuerdan que enseñar no puede ser transmitir un saber acumulado, ni aprender una recepción del contenido transferido. Los docentes deben ser maestros progresistas, que progresan desde la práctica y con las ideas claras sobre qué quieren lograr. Se han de mostrar humildes, para ser conscientes de que no lo saben todo, sino que ignoran mucho y que necesitan aprender de todos para avanzar y lograr sus pretensiones. Habrán de tener presente que sentirán miedo, pero que éste no es malo, siempre que no paralice las propias acciones. No hay miedo sin valentía ni valentía sin miedo. En su quehacer habrán de tomar decisiones, siempre basadas en evaluaciones meditadas y, en algunas ocasiones, con la colaboración de los alumnos. El profesorado debe mostrarse tolerante y democrático en su práctica educativa, pero desde el establecimiento de límites y acompañándose de respeto, disciplina y ética. Asimismo, habrán de demostrar amor hacia su tarea, y hacia su alumnado. La paciencia e impaciencia tienen que ser una constante. Que la paciencia no acomode ni lleve al inmovilismo y la inacción; y que la impaciencia no derive en un “activismo ciego”. La

virtud estará en velar por su equilibrio. En definitiva, el maestro debe apostar por la construcción de una escuela feliz que se aventure a la marcha, a arriesgar y a no quedarse estancada, y a afrontar las exigencias y los obstáculos que se le presentan.

Es importante reflexionar y actuar sobre lo que debe ser, debe saber y debe hacer el profesorado; pero también tener en cuenta aquello que rodea al docente y que le hace vulnerable al cambio y al estancamiento, recogido con nitidez en las palabras de Marchesi (2000):

Es necesario un proyecto a medio plazo, dialogado y acordado, en el que se establezca una nueva regulación de la profesión docente. En este proyecto deben incluirse las características de la formación inicial y permanente, las retribuciones económicas, las responsabilidades y la dedicación, los incentivos profesionales, los mecanismos de control, los procedimientos para garantizar una mayor estabilidad y dedicación de los maestros a su escuela. En las circunstancias actuales apenas son útiles mejoras tímidas y parciales. Es necesario plantear con rigor y seriedad un nuevo modelo de organización de la profesión docente orientado por dos ejes principales: mayor reconocimiento profesional y mayor exigencia (p. 17).

A pesar de los avances que debe realizar el profesorado para cambiar la educación y afrontar la innovación educativa que se presenta, éste requerirá, además, el apoyo de otros factores de contexto como la escuela como organización, el apoyo de la comunidad educativa, los recursos formativos y materiales necesarios, etc. (Imbernon, 2006). Y para ello, parece necesario crear entidades u organizaciones que velen por la calidad de la docencia, así como por la defensa y promoción de esta profesión (Darling-Hammond y Berry, 2006). Además, se hace preciso atender a las necesidades y percepciones del profesorado, pues ellos deberán implementar los procesos de innovación. En la medida que participen en su elaboración, compartan su interés y convicción de su relevancia, mayores serán las garantías de éxito. Por otra parte, a pesar del establecimiento de unas cualidades y unas competencias básicas para que el profesorado innove y mejore los aprendizajes del alumnado, “no hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer” (Alliaud y Antelo, 2009). Es decir, en educación, en cuanto que se actúa y trabaja con personas, las fórmulas exactas y las pócimas no funcionan, pero lo que sí funciona es el tesón, la perseverancia y el interés y el esfuerzo por intentar hacer cada día las cosas mejor.

Los pasos dados por la investigación educativa en relación al desarrollo profesional del docente y a la mejora de sus competencias profesionales, exponen la existencia de un amplio abanico de posibilidades en la selección de métodos, momentos, recursos empleables, así como agentes a involucrar en los procesos de evaluación docente. En ellas, cabe dejar atrás las concepciones centradas en considerar únicamente aquellas competencias docentes movilizables en el contexto de aula, para abrir paso a la evaluación de todas aquellas competencias docentes necesarias en el contexto educativo.

La construcción de una herramienta que posibilite al profesorado reflexionar sobre su práctica docente y sobre las competencias que debe mejorar para encaminarse hacia la competencia profesional parece algo necesario en este momento. Atendiendo a las posibilidades metodológicas existentes, se detecta la conveniencia de diseñar una herramienta que haga partícipe y cómplice al profesorado en su proceso de mejora, detecte las áreas en las que se deban concentrar los esfuerzos, aporte una información que lleve a la reflexión y oriente al profesorado en su proceso de desarrollo profesional. Además, parece conveniente que sea una herramienta aplicable de manera individual, así como en el seno de una comunidad escolar, que permita una visión conjunta del profesorado, y oriente al colectivo hacia la mejora, como organización que aprende. Será importante en ella contemplar las limitaciones temporales, así como sus actitudes hacia la los procesos de evaluación docente; y generar una herramienta ágil, de fácil manejo, y que se perciba útil entre el profesorado.

Cabe esperar además, que pueda servir para analizar la percepción de los docentes sobre las competencias que se recomienda desarrollen, que oriente las políticas de formación y actualización del profesorado, establecidas por la Administración Educativa así como por los propios centros escolares.

Los estudios que se presentan a continuación, por tanto, responden a la necesidad de definir y validar el perfil del docente de educación obligatoria para responder a las necesidades educativas vigentes, y de contribuir a su desarrollo por medio del diseño de un modelo de autoevaluación. Un modelo de evaluación que sirva para aproximar al docente al conocimiento de las competencias necesarias en su profesión para el desempeño eficaz de sus funciones, para detectar la percepción del colectivo sobre la importancia que les atribuyen y sobre su nivel de aplicación, para favorecer la reflexión sobre la práctica docente y les oriente en su proceso de desarrollo profesional hacia la competencia profesional, identificando las áreas de mantenimiento así como las que deben priorizar para su mejora.

PARTE EMPÍRICA

CAPITULO 3:

Estudio 1. Elaboración y validación del perfil del docente de educación obligatoria

Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana.

(John Dewey)

El perfil del profesorado se encuentra abiertamente cuestionado por las características de la sociedad actual y los retos que desde ella llegan a la escuela (Domingo y Barrero, 2012); haciendo preciso la reflexión sobre las competencias docentes necesarias.

La revisión de la literatura ha permitido constatar cómo entienden los expertos las funciones, tareas y competencias docentes y las necesidades del sistema educativo a las que éstos se enfrentan. Este conocimiento ha facilitado la elaboración del perfil docente, seleccionando y definiendo las competencias necesarias para responder a los fines de la escolaridad obligatoria.

El perfil resultante, contrastado con la opinión de expertos, no se presenta como algo rígido o permanente, pues “la profesión no existe como un ente estático, sino que se crea y se regenera en diferentes direcciones” (Álvarez y Romero, 2007, p. 17). La implicación y la participación docente son importantes, así como su constante adecuación a las nuevas direcciones que adquiera la educación y el contexto social en el que se integra.

A lo largo de este capítulo, por tanto, se describe el estudio llevado a cabo para la elaboración y validación del perfil del docente de educación obligatoria, las técnicas empleadas y el proceso seguido. En los resultados, se exponen las competencias configuradoras del perfil, acordes a las necesidades actuales del sistema educativo, con la intención de que sirvan para diseñar sistemas de evaluación de las competencias docentes y orientar al profesorado hacia la mejora.

Por tanto, el objetivo que este estudio se propone alcanzar consiste en:

Objetivo 4: Definir y validar las competencias que constituyen el perfil docente deseable para cumplir con profesionalidad sus funciones.

3.1. METODOLOGÍA

A continuación se describen las técnicas y el procedimiento empleados para la recogida y análisis de la información.

3.1.1. Técnicas

Tras una revisión previa de la literatura, se ha empleado el juicio de expertos para definir y delimitar las competencias esenciales en la profesión, por ser uno de los modos más eficaces para la validación de contenido (Escobar y Cuervo, 2008) cuando no se dispone de datos empíricos (Ding y Hershberger, 2002).

Recurrir a un grupo de expertos para contrastar un tema, tomar decisiones o afrontar situaciones en las que la opinión y la especulación pueden imponerse al conocimiento, resulta, por tanto, una opción válida y conveniente. De hecho, contar con la participación, las ideas y reflexiones de expertos en la temática puede aportar luz y objetividad al objeto de estudio, además de garantizar la confiabilidad de la aportación.

Linestone y Turoff (1975; citado por Yousuf, 2007) lo definen como un método eficaz para tratar un problema complejo, en el que es esencial el establecimiento de un proceso de comunicación grupal, aunque salvaguardando la individualidad de cada uno de los expertos.

Esta técnica se basa en dos principios fundamentales. Por un lado, tomar como base que la opinión de personas cualificadas resulta más fiable que las de un individuo no especializado. Por otra parte, se considera que hacer partícipe a un grupo para el análisis de un tema resulta mucho más enriquecedor y fiable que tomar la opinión de un individuo aislado (Ruiz Olabuenaga y Ispizua, 1989).

Su origen se remonta a los años 50, con la aplicación concreta de la técnica Delphi, gracias al trabajo de Dalkey y Helmer (Blasco, López y Mengual, 2010), y ha sido empleada a lo largo de los años en muy diversos campos y temas de investigación como instrumento de validación de cuestionarios, desde la Economía y el Marketing, a la Medicina, las Ciencias Sociales y el ámbito educativo entre otros (Hung, Altschuld y Lee, 2008)

Esta técnica ha sido empleada en ocasiones anteriores para el mismo fin que en esta investigación: la definición de las competencias profesionales de los educadores, especialistas en la Educación Física y el Deporte (Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino,

2004). Como cualquier otra técnica, cuenta con ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas más destacadas se encuentran las siguientes (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989):

- Evita la *Influencia de Individuos Dominantes* así como la *presión grupal a la conformidad*, es decir, que algunos expertos acaparen el diálogo del grupo, así como que, por su reconocimiento social, condicionen las opiniones y respuestas del resto.
- No hay posibilidad de *Ruido semántico*. En muchas ocasiones, cuando se plantea una reunión de expertos, las conversaciones tienden a orientarse hacia intereses personales o hacia temas que aportan pocas luces o soluciones a la temática inicialmente planteada para la investigación. Por ello, la consulta individualizada permite realizar un aprovechamiento óptimo del tiempo, evitando momentos de discusión en torno a cuestiones irrelevantes relacionadas con el tema a analizar, y así centre su atención en el tema que interesa a la investigación.
- Dota de libertad a los expertos a la hora de expresar sus ideas y opiniones, frenando el *Etiquetaje*. Es decir, exponen lo que consideran, no lo que el resto espera que digan por su condición profesional, política y social.
- Permite contar con expertos que se encuentren tanto en entornos próximos como lejanos, sin suponer apenas un gasto de tiempo y dinero.

Sin embargo, según reflejan Blasco, López y Mengual (2010), los inconvenientes más significativos son:

- La selección de expertos sin atender excesivamente a la vinculación del tema con sus intereses puede provocar que sus opiniones se queden en percepciones únicamente y, por tanto puedan llegar a ser poco significativas, entorpeciendo el proceso de validación.
- La imposibilidad de regular el tiempo que los expertos dedican a la revisión así como a la realización de aportaciones puede provocar respuestas u opiniones apresuradas.

3.1.2. Procedimiento: fases del estudio

El estudio se realizó en varias fases. Se detallan a continuación.

3.1.2.1. FASE 1: Selección y definición de las competencias docentes necesarias para la educación del siglo XXI

La fase de selección y definición de competencias docentes resultó un proceso complejo que abordó tareas como: recopilar las competencias propuestas desde la investigación,

contrastar perfiles y categorías, agrupar las competencias similares planteadas por autores diferentes; y a continuación analizar su pertinencia en el perfil teniendo presentes las funciones y actuaciones requeridas desde la normativa vigente para cumplir con los fines de la educación obligatoria; aspectos que se recogen en el segundo capítulo.

Todo ello dio como resultado, y de manera preliminar, la selección de las competencias consideradas prioritarias, su definición así como la descripción de sus dimensiones.

3.1.2.2. FASE 2: Contraste del perfil a través del Juicio de Expertos.

Tras el diseño preliminar del perfil y para garantizar la validez del contenido, se procedió a su contraste a través del juicio de expertos. Para ello, se seleccionó un total de diez jueces, de los cuales:

- Ocho estaban vinculados a la investigación en educación, a la innovación educativa y a la formación inicial y permanente de profesorado.
- Dos expertos se situaban próximos a la realidad educativa, con una amplia experiencia docente y en dirección de centros educativos de educación obligatoria.

Con el fin de garantizar la validez de los resultados, se prestó especial atención a respetar el anonimato y la confidencialidad de las aportaciones realizadas por cada uno de los jueces, favoreciendo la libre expresión de ideas y opiniones y no condicionada por su posición profesional y evitando la influencia de unos jueces sobre otros así como la presión grupal hacia la conformidad.

Por otra parte, la consulta individualizada y el uso de instrumentos cerrados, impidió lo que Ruiz Olabuénaga (1989) define como “*ruido semántico*”, es decir, la desviación de los análisis e ideas hacia temas personales de los jueces o cuestiones irrelevantes para el estudio.

Para recoger su opinión, se les facilitó una plantilla con información básica sobre cada una de las competencias que conformaban el perfil y, a continuación, se preguntaba sobre su pertinencia en él, la precisión de la definición, y la adecuación de las dimensiones, puntuando cada uno de estos criterios sobre una escala de 1 a 4. Además de recoger estas respuestas de carácter cerrado, se ofrecía la posibilidad, en un apartado de sugerencias, de aportar las observaciones y propuestas de mejora que cada uno de los expertos considerara. De esta manera podían matizar y expresar la razón de las puntuaciones dadas, planteando incluso posibles mejoras tanto de las definiciones como de las dimensiones. A continuación, en la Figura 20, se presenta a modo de ejemplo un extracto de la plantilla (Plantilla completa en el Anexo 1):

COMPETENCIA: Competencia en Orientación y Tutoría				
Definición:				
<i>Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los Derechos Humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.</i>				
Dimensiones:				
<ul style="list-style-type: none"> • Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • Coordinación y consenso con el resto del profesorado en las actuaciones educativas necesarias para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado. • Información a las familias y coordinación con ellas en las acciones educativas para fomentar la mejora personal del alumnado así como de sus aprendizajes para el desarrollo de competencias básicas para la vida. • Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad o por cuestiones sociales y culturales. • Fomento de la interculturalidad. • Desarrollo de actitudes y valores prosociales. • Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social. • Promoción y desarrollo de valores que promuevan el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa. 				
Competencia en orientación y tutoría		Sugerencias / Observaciones /Propuestas		
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4
Precisión de la definición	1	2	3	4
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4

Figura 20. Extracto de la plantilla aportada a los jueces

Fuente: Elaboración propia

3.1.2.3. FASE 3: Análisis de la información y establecimiento de competencias del perfil docente

A la recopilación de las aportaciones de los expertos, le siguió un proceso de análisis, revisión y contraste. Las sugerencias y observaciones aportadas por los jueces permiten precisar mejor las definiciones así como adaptar o suprimir las dimensiones planteadas para cada una de las competencias. En definitiva, facilita la depuración y ajuste del perfil docente, y determinar la validez y pertinencia de la propuesta realizada.

3.2. RESULTADOS

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos en este estudio. En primer lugar, se presenta la clasificación de las competencias docentes y se explica la interrelación existente entre ellas. Seguidamente, se analiza la opinión de los expertos

sobre el perfil propuesto. Finalmente, se definen y describen las competencias docentes validadas.

3.2.1. Clasificación de las competencias docentes

El perfil que se plantea en esta tesis propone dos tipos de competencias docentes:

- *Competencias clave asociadas a las funciones y tareas del profesorado en la Educación Básica.* Estas competencias se relacionan directamente con las principales funciones y tareas que debe desempeñar el docente para velar por el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida del alumnado. Entre ellas destacan las siguientes:
 - *Competencia para la planificación y gestión educativa,*
 - *Competencia para la gestión e implementación del currículum,*
 - *Competencia para la evaluación educativa,*
 - *Competencia en orientación y tutoría.*
- *Competencias genérico-transversales.* Se refiere a aquellas que, sin estar directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, contribuyen de manera indirecta a su mejora y, por tanto, al logro de las finalidades educativas de la educación obligatoria. Son las siguientes:
 - *Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación,*
 - *Competencia ética y compromiso profesional,*
 - *Competencia para la coordinación docente y el trabajo en equipo con la comunidad educativa,*
 - *Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza,*
 - *Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.*

El perfil docente realizado contempla aquellas competencias que resultan realmente básicas e imprescindibles para desarrollar de manera eficaz la profesión, sin negar que la incorporación de otras podría enriquecerlo.

3.2.2. Interrelación entre las competencias docentes

El docente de educación obligatoria se enfrenta a la tarea de planificar y gestionar adecuadamente el currículum a desarrollar en los centros escolares. Además, debe implementarlo con eficacia, fomentando situaciones favorables de aprendizaje que doten al alumnado de los recursos necesarios para hacer frente a situaciones complejas. Debe orientar y tutorizar al alumnado, atendiendo a sus necesidades y potencialidades, hacia el

desarrollo personal, social y académico. Y evaluar los aprendizajes, los procesos llevados a cabo, la propia planificación así como las propias actuaciones.

Si bien la movilización de las competencias asociadas a estas funciones contribuyen al logro de las finalidades de la educación obligatoria; las competencias transversales dotan al profesorado de recursos esenciales para garantizarlo en una realidad educativa compleja, donde la coordinación docente y las relaciones con la comunidad, la ética profesional, la gestión emocional, la comunicación, y el aprendizaje y la investigación a lo largo de la carrera docente parecen imprescindibles.

En efecto, se hace necesario actuar desde la ética y el compromiso profesional, orientando la actuación no sólo hacia el alumnado, sino hacia los diferentes agentes que comparten la responsabilidad educativa: familias y sociedad, desde unos valores y una ética profesional. Además, la actuación competente del docente precisa de su actualización y competencia para aprender e investigar formas nuevas y mejores de gestionar los procesos educativos.

Por otra parte, la acción educativa se produce con la colaboración de un equipo docente, de las familias y de la comunidad, de modo que la coordinación y el trabajo en equipo serán esenciales. En este proceso de trabajo compartido, se hacen presentes las emociones y los sentimientos. Disponer de competencias emocionales facilitará y harán fluidos los canales de comunicación, y dotarán al docente de estrategias y recursos para manejar y mejorar su bienestar personal en un entorno complejo, que en ocasiones desafía al estado emocional de quienes participan en él. Finalmente, la competencia para comunicarse con rigor y fluidez adaptándose a las características de los receptores, facilitarán los procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de un trabajo conjunto. La Figura 21 trata de reflejar esta interrelación:

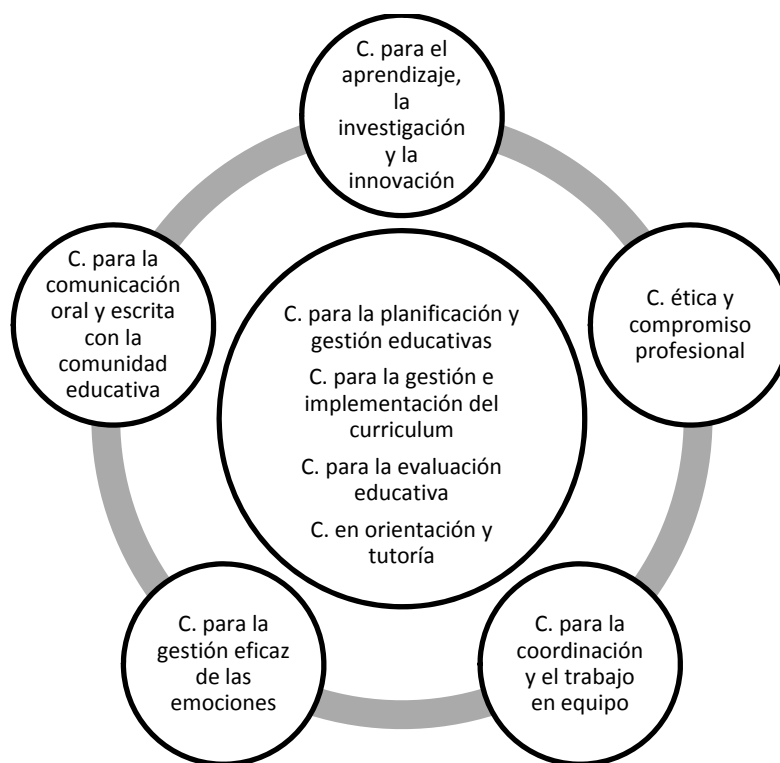


Figura 21. Competencias docentes que conforman el perfil del profesorado en la Educación Básica.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. Análisis de la opinión de los expertos

A continuación, se detalla el juicio emitido por los expertos en relación a la pertinencia de las competencias propuestas, la precisión de sus definiciones y la adecuación de las dimensiones contempladas en cada una de ellas.

Se recogen valoraciones de tipo cuantitativo, con opciones de respuesta que oscilan entre 1 y 4. Asimismo, se toman en cuenta observaciones orientadas a la mejora de los aspectos puntuados.

3.2.3.1. *Pertinencia en el perfil*

Las puntuaciones aportadas por los jueces en relación al nivel de pertinencia de las competencias docentes propuestas son recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1:
Nivel de pertinencia de las competencias según los expertos

Competencias docentes	Media (M)	Desviación Típica (DT)
C. para la planificación y gestión educativa	3,9	0,32
C. para la gestión e implementación del currículum	3,8	0,63
C. para la evaluación educativa	3,6	0,00
C. en orientación y tutoría	3,9	0,32
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	3,7	0,67
C. ética y compromiso profesional	4	0,00
C. para la coordinación y el trabajo en equipo	3,5	0,33
C. para gestión emocional	3,8	0,63
C. para la comunicación con la comunidad educativa	3,7	0,48
TOTAL	3,77	0,38

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos muestra un nivel de acuerdo elevado en torno a la pertinencia de las competencias propuestas ($M=3,77$; $DT=0,38$); siendo la Competencia ética y compromiso profesional la que obtiene mayor valoración ($M= 4$; $DT= 0$). Aunque todas obtienen buenas puntuaciones, es la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo la menos valorada ($M=3,5$; $DT=0,33$). A pesar de ello, obtiene una puntuación alta en pertinencia. En las observaciones un juez estima no conveniente plantearla como competencia con entidad propia; sino como una dimensión de la Competencia para la gestión e implementación del currículum. Esta disconformidad refuerza el planteamiento del perfil, en el que se considera ésta una competencia de carácter transversal. Además, el resto muestra plena conformidad con su incorporación en él.

Al valorar la pertinencia de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, uno de los jueces considera que los docentes deben asumir una carga excesiva de tareas, y entiende la investigación y la innovación como “una utopía o algo prácticamente imposible de llevar a cabo” por el profesorado. Por el contrario, 8 de los 10 jueces le otorgan la máxima puntuación.

3.2.3.2. Precisión de la definición

Los expertos consultados consideran precisas las definiciones formuladas ($M= 3,64$; $DT=0,40$) (Ver Tabla 2). Según éstos las más precisas son las relativas a la Competencia para gestión emocional ($M= 3,9$; $DT= 0,32$) y la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa ($M= 3,9$; $DT= 0,32$). Por el contrario, la competencia con menor puntuación en precisión es la Competencia en orientación y tutoría ($M= 3,4$; $DT= 0,44$). A pesar de ello, obtiene una alta valoración. Entre las observaciones, se reconoce una definición acertada de la competencia pero se recomienda su simplificación.

Tabla 2
Nivel de precisión de las definiciones según los expertos

Competencias docentes	Media	Desviación Típica
C. para la planificación y gestión educativa	3,6	0,52
C. para la gestión e implementación del currículum	3,6	0,52
C. para la evaluación educativa	3,6	0,00
C. en orientación y tutoría	3,4	0,44
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	3,5	0,71
C. ética y compromiso profesional	3,8	0,42
C. para la coordinación y el trabajo en equipo	3,5	0,33
C. para gestión emocional	3,9	0,32
C. para la comunicación con la comunidad educativa	3,9	0,32
TOTAL	3,64	0,40

Fuente: Elaboración propia

3.2.3.3. Adecuación de las dimensiones

Los expertos valoran positivamente la adecuación de las dimensiones ($M=3,66$; $DT= 0,47$). Analizando el nivel de adecuación en cada competencia (Ver Tabla 3), se observan niveles de acuerdo muy elevados con la propuesta realizada, destacando la alta puntuación obtenida por la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa ($M=3,9$; $DT= 0,32$), seguida de la Competencia en orientación y tutoría ($M= 3,8$; $DT= 0,42$).

La competencia en la que se observa menor nivel de acuerdo con las dimensiones propuestas es la relativa a la gestión e implementación del currículum, aunque dentro de una buena valoración ($M=3,4$; $DT=0,52$). Entre las observaciones, se hace referencia a su interrelación con otras competencias del perfil, aspecto que, refuerza la idea de interrelación planteada en la propuesta.

Tabla 3
Nivel de adecuación de las dimensiones propuestas en cada competencia según los expertos

Competencias docentes	Media	Desviación Típica
C. para la planificación y gestión educativa	3,7	0,48
C. para la gestión e implementación del currículum	3,4	0,52
C. para la evaluación educativa	3,5	0,33
C. en orientación y tutoría	3,8	0,42
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	3,5	0,71
C. ética y compromiso profesional	3,7	0,48
C. para la coordinación y el trabajo en equipo	3,7	0,48
C. para gestión emocional	3,7	0,48
C. para la comunicación con la comunidad educativa	3,9	0,32
TOTAL	3,66	0,47

Fuente: Elaboración propia

Se realizaron algunos ajustes a partir de los resultados analizados y las sugerencias realizadas por los expertos. El modelo validado se presenta a continuación.

3.2.4. Definición y descripción de las competencias del docente de educación obligatoria

Se presentan las competencias que el profesorado de educación obligatoria debe movilizar para desempeñar con eficacia sus funciones como docente.

3.2.4.1. Competencia para la planificación y gestión educativa

Desempeñar con eficacia la docencia requiere de una planificación previa que permita definir con claridad las finalidades a alcanzar, así como el momento y los medios a emplear en ello. Según expresan Camacho y Mendías (2005), la escuela de hoy en día no puede sustentarse sobre rutinas o improvisaciones. Si se quiere preparar verdaderamente al alumnado para desenvolverse exitosamente en la sociedad, es imprescindible anticiparse y analizar cuáles serán las necesidades del alumnado en el futuro y, en consecuencia, se deberán planificar las medidas y actuaciones necesarias para darles respuesta. Esta competencia ha sido considerada básica en el perfil docente por diferentes autores, y en ella se aprecian dos perspectivas.

Una primera perspectiva se centra en la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo en el aula, y se refieren a ella como la competencia para:

- Planificar y organizar los procesos de enseñanza – aprendizaje, definiendo y explicitando las competencias básicas y objetivos de aprendizaje, los contenidos, los principios metodológicos así como el diseño de la evaluación y los planes para la atención a la diversidad (Bernal y Teixidó, 2012).
- Planificar, organizar y animar situaciones de aprendizaje, que incluye cuestiones como conocer los contenidos a enseñar y traducirlos en objetivos de aprendizaje y construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas (Perrenoud, 2004).
- Planificar, programar y organizar la enseñanza de aula (Díaz Alcáraz, 2007).
- Aplicar el saber hacer orientado a la organización y planificación de procesos educativos (Sánchez Asín y Boix, 2008).
- Planificar teniendo en cuenta las diferencias (Arteaga y García García, 2008).
- Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizajes significativos (Ayala, 2008).

- Conocer los procesos de aprendizaje del alumnado en contextos académicos y naturales y planificar su enseñanza así como la interacción didáctica (Tejada, 2009).
- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares así como diseñar y organizar la metodología y las actividades (Zabalza, 2003).
- Planificar un currículum basado en el desarrollo de competencias (De la Torre, 2000).
- Planificar cursos. En este proceso se hará preciso conocer las características tanto individuales como grupales del alumnado, diagnosticar sus necesidades de formación y diseñar un currículum que permita darles respuesta (Marqués, 2000).
- Formular objetivos en función de las capacidades del alumnado, estructurar contenidos de enseñanza así como diseñar estrategias y recursos para el aprendizaje (Camacho y Mendías, 2005).
- Planificar la acción educativa aplicando destrezas técnicas como (Oliva y Henson, 1989):
 - Diagnosticar los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes, necesarias para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza.
 - Identificar objetivos a largo plazo para una materia dada.
 - Construir y ordenar secuencialmente objetivos relacionados entre sí a corto plazo
 - Seleccionar, adaptar y elaborar materiales de enseñanza para los objetivos de instrucción y para las necesidades de aprendizaje del alumnado.
 - Seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí, apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado.

Y destrezas administrativas como:

- Establecer un conjunto de procedimientos y mecanismos en clase para la utilización de materiales y desplazamientos del alumnado.
 - Formular un modo de comportamiento del alumnado en la clase
 - Identificar y desarrollar un sistema para guardar documentos de clase y del progreso individual de los estudiantes.
- Planificar, lo que supone (Scriven, 1998; citado por Cano, 2005):
 - Estructurar el trabajo de los profesores sustitutos,

- Desarrollar el curso y su mejora,
- Seleccionar y crear materiales,
- Utilizar los recursos disponibles (agencias locales, especialistas...),
- Suministrar al alumnado de tareas para casa.

Los documentos orientados a la regulación de la profesión, se centran en precisar la importancia de esta perspectiva, como es el caso de la LOE (2006); la ANECA (2004) o la propuesta realizada por el Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation (2004).

Sin embargo, por otra parte, existe una segunda dimensión algo más amplia, que hace referencia a la planificación de las diferentes actuaciones, funciones y tareas en las que toma parte dentro de la institución educativa. Ésta atiende a las condiciones del contexto, de la institución y de los sujetos que en ella participan (Zabalza, 2012). Además, se advierte de la necesidad de planificar no sólo la enseñanza, sino también el propio trabajo (Cano, 2005, 2007; Menchén, 2009; Perrenoud, 2004). Esto conlleva que el profesorado:

- Debe participar en la gestión de la escuela, es decir, en la elaboración, planificación y negociación de proyectos que van más allá del aula, proyectos institucionales que afectan a las finalidades y las actuaciones de toda la comunidad educativa (Perrenoud, 2004). Esta gestión que supera los límites del aula, es entendida por Bernal y Teixidó (2012) como una competencia diferenciada de la planificación de los procesos de aprendizaje, y la denominan “trabajo más allá de la clase: participación en la gestión/innovación del centro”. Sin embargo, en la competencia que se propone se entiende que los proyectos de centro, aunque más amplios, también planifican los aprendizajes del alumnado, y por tanto, se incluye como una dimensión de la competencia para la planificación educativa.
- Requiere emplear habilidades como la creatividad, el afán innovador, así como la habilidad para visualizar y proyectar nuevas posibilidades de hacer en educación (Menchén, 2009).
- La participación en el diseño de planes de centro se debe llevar a cabo desde la colaboración con los equipos docentes (Rodríguez Espinar, 2003).

En efecto, la actuación docente en el seno de una institución escolar va más allá de la mera enseñanza. El profesorado debe desempeñar numerosas tareas que trascienden el trabajo de aula. Planificarlas, por tanto, ayudará a garantizar la calidad y su compromiso con ellas.

A modo de síntesis, se puede afirmar que la planificación del profesorado hace referencia a aquella que es realizada a nivel de equipo docente: como el Proyecto Educativo de

Centro, encargado definir las finalidades educativas, el Proyecto Curricular, orientado a la planificación del modo de desarrollar las competencias básicas en los diferentes niveles y áreas o materias del currículum (LOE, 2006). Asimismo, engloba la planificación e ideación de todo tipo de proyectos encaminados al logro del pleno desarrollo del alumnado (como pueden ser los proyectos Agenda XXI, TIC...).

Por otra parte, la planificación educativa consiste en gestionar las propias actuaciones y deberes dentro de la institución educativa, como las reuniones de coordinación con los compañeros/as, con las familias, los momentos para la elaboración y selección de materiales, el apoyo específico al alumnado.... También consiste en organizar de manera autónoma los aprendizajes a desarrollar por su alumnado a lo largo del curso escolar, elaborando programaciones de aula y unidades didácticas destinadas al desarrollo de los niveles de competencias preestablecidos para el curso. La planificación es básica y no debe delegarse en otras personas u entidades.

A continuación, en la Figura 22, se presentan la definición de la competencia así como las dimensiones que la conforman, validadas a través del juicio de expertos.

Competencia para la planificación y gestión educativa	
Definición	<i>Planificar en coordinación con otros docentes y basándose en el currículo prescriptivo así como en las características del alumnado, los aprendizajes a realizar por éstos así como la metodología de aprendizaje y evaluación para adaptar las actuaciones educativas a cada nivel y a las necesidades del alumnado, y para garantizar la coherencia educativa entre todo el equipo docente.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en la planificación de los proyectos de centro por competencias (PEC, PCC y específicos) • Planificación del trabajo de aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Programación anual por competencias de los aprendizajes a realizar, y de su forma de trabajo y evaluación, que resulte real y aplicable. ○ Elaboración creativa de Unidades Didácticas y Proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas. ○ Selección y elaboración propia de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje • Organización y gestión administrativa de las propias tareas y obligaciones docentes a nivel de aula y a nivel institucional

Figura 22. Definición y dimensiones de la Competencia para la planificación y gestión educativas

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.2. Competencia para la gestión e implementación del currículum

Todos los investigadores que han analizado la figura del docente, tanto en épocas pasadas como en la actualidad, consideran básica la Competencia para gestión e implementación del currículum. Es la que más tradición posee en el perfil, pues siempre se ha considerado que la función principal del profesorado era enseñar. El cambio de

perspectiva sobre ella, sin embargo, requiere repensar los recursos que el profesorado necesita emplear para responder con eficacia. Pues en el momento en el que se produce enseñanza pero no aprendizaje, nos encontramos ante la perversión de la educación, en ningún caso justificable, dado que los centros educativos y el profesorado no existen porque sea necesario enseñar, sino por la necesidad de aprender para lograr el éxito personal, escolar y social (Marqués, 2006).

Las teorías del aprendizaje y los procesos de renovación pedagógica vividos en el último siglo, recopilados algunos de ellos por Trilla (2001), dan orientaciones clave para desarrollar la competencia en gestión e implementación del curriculum. Entre ellas, la necesidad de basar la práctica educativa en una planificación educativa previa y la necesidad de gestionar entornos de aprendizaje donde el alumnado sea el protagonista y responsable principal y que posibilite aprendizajes globales y conectados a la realidad, colaborativos y transferibles a la vida cotidiana.

Shulman (2005) emplea el término “*razonamiento pedagógico*” para referirse a los recursos que aporta esta competencia al profesorado. Según él, este razonamiento exige el paso por varias fases.

- *Comprensión*: para enseñar algo, es fundamental y necesario que previamente el docente lo haya comprendido, que relacione una idea con otras de la misma materia, e incluso, que relacione tal idea con ideas de otras materias.
- *Transformación*: consiste en que el docente observe las posibilidades que tiene el conocimiento para ser captado por su alumnado, de manera motivadora y atractiva. Aquí se encuentra la diferencia entre un licenciado en matemáticas y un licenciado en matemáticas que ejerce debidamente la docencia de esta materia, puesto que una cosa es comprender y dominar la materia, y otra bien distinta, es saber hacerla accesible a un alumnado que no posee el mismo desarrollo curricular ni cognitivo que un experto en la materia. Dentro de este proceso se requerirá:
 - Preparación de materiales adecuados para la enseñanza
 - Representación de las ideas
 - Selección de los métodos adecuados de enseñanza
 - Adaptación de las ideas a las posibilidades del alumnado
- La *enseñanza*, propiamente dicha. Abarca desde la organización y manejo del aula, a las explicaciones de ideas, la asignación y revisión de trabajos, la interacción con el alumnado, el apoyo y seguimiento de sus tareas...
- *Evaluación*. Esta fase del razonamiento pedagógico, se considera en el planteamiento competencial de esta tesis como otra competencia que merece su

propio espacio, y que aunque está íntimamente relacionada con la enseñanza y los procesos de aprendizaje, requiere ser estudiada de una manera más específica y profunda.

- *Reflexión*, habilidad que consideramos merece un espacio propio entre aquellas que debe desarrollar el profesorado, aunque indudablemente forma parte del proceso de enseñanza.
- *Nueva comprensión*. El profesorado tras la evaluación y reflexión sobre sus actuaciones docentes enfoca el curriculum desde una nueva perspectiva.

Aunque la relevancia y la pertinencia de esta competencia en el perfil docente, sea ampliamente asumida por la comunidad científica, es preciso analizar de qué manera se entiende ésta, así como los elementos que se deben movilizar para desarrollarla.

En primer lugar, la Competencia para la gestión e implementación del curriculum se orienta hacia el fomento del aprendizaje y la gestión eficaz del aula (Camacho y Mendías, 2005; Marqués, 2000). Además, dota de estrategias para:

- Guiar, apoyar y orientar al alumnado hacia la autonomía en el aprendizaje y en su desarrollo integral (Ayala, 2008; Bernal y Teixidó, 2012; Perrenoud, 2004) y asesorarle en el uso de los recursos didácticos; es decir, mediar para favorecer su aprendizaje (Arteaga y García García, 2008; De Juanas, 2011).
- Generar climas de seguridad, confianza y convivencia con el alumnado (De la Torre, 2000; Escudero, 2006; Martínez Navarro, 2010), que fomenten su participación activa y su interacción (Marqués, 2000); empleando recursos motivacionales, verbales y/o visuales (Oliva y Henson, 1989).
- Desarrollar una disciplina adecuada en el aula (Camacho y Mendías, 2005; Marqués, 2000).
- Organizar y animar diferentes situaciones de aprendizaje (Perrenoud, 2004), cuestión entendida por Tejada (2009) como la gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con el alumnado.
- Seleccionar y crear tareas significativas para los estudiantes (Escudero, 2006).
- Conocer las características individuales del alumnado y gestionar procesos educativos que atiendan a la diversidad del aula (Sánchez Asín y Boix, 2008), es decir, desarrollando dispositivos de diferenciación que fomenten los aprendizajes atendiendo a la heterogeneidad del aula (Arteaga y García García, 2008; Marqués, 2000; Perrenoud, 2004).

- Desarrollar dinámicas y estrategias de aula pertinentes (Tejada, 2009); que faciliten la relación y la integración de las diferentes áreas/materias del curriculum, así como con la realidad (Caine y Caine, 1997; citado por Day, 1999); como la superación de las barreras del aula en la implementación del curriculum (De la Torre, 2000); la coherencia entre el ser y el enseñar (Carbonell, 2005); la colaboración, coordinación y cooperación docente (Díaz Alcáraz, 2007; Gairín, 1999b; Hargreaves y Fullan, 2000).
- Conocer y aplicar los recursos y metodologías que promuevan un aprendizaje activo y significativo, aprendizajes experienciales (De Juanas, 2011), el desarrollo de competencias básicas (Bernal y Teixidó, 2012). Emplear métodos que permitan partir de las representaciones previas del alumnado sobre la realidad, de sus errores y obstáculos de aprendizaje; que le orienten a su transferencia, como lo hacen las actividades de investigación o el desarrollo de proyectos (Perrenoud, 2004); que posibiliten la participación de los diferentes agentes educativos (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009); el tratamiento integrado de las lenguas, otorgando a ésta un papel mediador en el aprendizaje (Feixas et al., 2009) y dando la oportunidad, incluso, de transnacionalizar los proyectos de aprendizaje (Ojeda, 2008); que empleen las TIC como medio de acceso a la información, como recurso al servicio de la construcción de conocimiento y para el aprendizaje (Área, 2008; De Juanas, 2011; Marzo, et al., 2006; Perrenoud, 2004; Romero, 2009; Sánchez Asín y Boix, 2008; Sanz et al., 2010; Schank et al., 1999; Westera, 2004; Zabalza, 2003).
- Diseñar espacios, recursos y actividades que promuevan el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1998; Oliva y Henson, 1989; Perrenoud, 2004; Romero, 2009).
- Evaluar de manera continua los recursos y la propia actuación, que facilite la rectificación durante el proceso, de aquellos aspectos que no han facilitado los resultados de aprendizaje esperados (Menchén, 2009).

Desde la perspectiva de la normativa, se contemplan las propuestas realizadas por la investigación en cuanto que las exigencias al docente van orientadas a una buena gestión del aula, al empleo de la didáctica para fomentar el aprendizaje en las diferentes áreas y materias, al desarrollo de ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía y la colaboración, al desarrollo sano e integral de los estudiantes, es decir, no sólo a nivel cognitivo, sino también a nivel personal, empleando los recursos precisos (lenguas, TIC...) (LOE, 2006).

Dentro de esta competencia, es conveniente además hacer hincapié en algunos atributos, habilidades o destrezas que debe disponer el profesorado, y que en algunos casos se han planteado, incluso, como competencias diferenciadas:

- *Liderazgo educativo en el aula.* Una buena gestión del aula y de los aprendizajes del alumnado requieren del ejercicio del liderazgo en el aula (Bernal y Teixidó, 2012). Ser guía en el aprendizaje, hace necesario que el alumnado vea al docente como un referente, que atrae su atención e interés, que tiene poder de convicción, alguien a quien respetar y en quien confiar ante la realización de propuestas y planteamientos de mejora.
- *Creatividad.* La educación requiere docentes que entiendan la enseñanza y el aprendizaje como una acción creativa propiamente; que dispongan de las habilidades necesarias para crear y transformar las actuaciones en la propia acción (Kwiatkowska y Warszawa, 1998; citado por Babicka, Dudek, Makievicz y Perzycka, 2010). Además, la promoción de aprendizajes globales y relacionados con la realidad, exhorta al profesorado al desarrollo de proyectos interdisciplinarios, a la búsqueda o creación de propuestas didácticas, actividades variadas y materiales (Badia et al., 2005; Belando, 1999; Marqués, 2000; Menchén, 2009), que requieren dosis de creatividad.

La tarea no resulta sencilla, más aún cuando el colectivo docente se enfrenta a una tendencia de trabajo repetitivo más que a una práctica profesional creativa (Day, 2007), convencidos de la importancia de las rutinas de aprendizaje defendidas por autores como como Yinger (1979; citado por Day, 2007), tan generalizadas (Schön, 1983). El docente creativo debe entender la docencia no como un proceso mecánico y rutinario, sino cambiante y con necesidad de actuaciones nuevas e innovadoras, mostrar apertura y visión amplia para poder encontrar todas las posibilidades y aplicaciones a los recursos que se encuentran a su alrededor. Debe ser capaz de crear y de actuar de manera autónoma y mostrar inconformismo e iniciativa hacia el cambio. En definitiva, la creatividad en el docente ha de dar respuesta a la necesidad de “enseñar creativamente”, sin olvidar la otra cara de la moneda “enseñar para la creatividad”, es decir, para la promoción del “aprendizaje creativo” (Alsina, 2006).

A continuación, en la Figura 23 se detalla la definición y dimensiones de la competencia validadas:

Competencia para la gestión e implementación del currículum	
Definición	<i>Implementar colaborativamente con otros docentes así como con flexibilidad los proyectos y programaciones educativas de centro y de aula para promover aprendizajes globalizados, activos y significativos para el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación flexible y en colaboración con otros docentes de la planificación educativa. • Uso de metodologías de aprendizaje que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso estratégico de las TIC así como el uso integrado de las lenguas (oficiales y al menos una extranjera). • Promoción de clima de aula que favorezca la seguridad y la motivación por el aprendizaje. • Liderar al alumnado en el aula para encaminarles hacia el aprendizaje y el desarrollo de competencias. • Apoyo y orientación continuos a lo largo del proceso de aprendizaje. • Empleo de recursos (seleccionados y/o de elaboración propia) y espacios diversos (contextos reales y simulados) • Desarrollo de situaciones de aprendizaje que requieran la participación de las familias y otros agentes de la comunidad educativa (vecinos, ...) • Colaboración con otros docentes • Aplicación de la creatividad y el pensamiento divergente para dar respuesta a situaciones novedosas diariamente.

Figura 23. Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión e implementación del currículum

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.3. Competencia para la evaluación educativa

La Competencia para la evaluación educativa del docente debe superar su visión tradicional para adaptarse a los requerimientos de una educación basada en competencias. Para ello, por un lado, ha de evaluar los aprendizajes del alumnado, superando el contraste de conocimientos para evaluar las competencias que el alumnado es capaz de movilizar ante situaciones complejas (Ayala, 2008; Cano, 2008; Pérez Gómez, 2007a; Pérez Gómez, 2007b; Tejada, 2009; Villardón, 2006). En esta tarea, se precisa la realización de evaluaciones continuas “*para el desarrollo de competencias*”, que contrasten su nivel de desarrollo, faciliten la reorientación de los procesos de aprendizaje hacia su mejora (Birenbaum et al., 2006; Coll et al., 2007; Escudero, 2006; Villardón, 2006), y fomenten el desarrollo de estrategias adaptativas (Arteaga y García García, 2008). Según afirma Perrenoud (1999, 2004), la evaluación del alumnado debe centrarse en la gestión de la progresión del alumnado, a través de su observación en situaciones de aprendizaje, estableciendo controles periódicos de competencias y tomando decisiones en base a ellos. Es decir, se evidencia la necesidad de identificar ambas evaluaciones, formativa y sumativa, como esenciales en la mejora continua del alumnado (Cabra, 2005).

La competencia para la evaluación educativa, además, pone el acento en las habilidades para la selección y para la construcción de los instrumentos adecuados para el seguimiento y evaluación de los progresos del alumnado (Camacho y Mendías, 2005; Oliva y Henson, 1989). Asimismo, se señala la conveniencia de potenciar procesos de autoevaluación (De Juanas, 2011; Marqués, 2000), que hagan progresivamente al alumnado capaz de analizar sus actuaciones, reflexionar sobre sus potencialidades y dificultades, y le permitan desarrollar estrategias para reorientar con autonomía su propio aprendizaje.

La competencia para la evaluación, además, exhorta a poner la mirada en la acción docente, es decir a evaluar la enseñanza (Romero, 2009; Tejada, 2009), revisando la idoneidad de:

- Su planificación para abordar el logro de los objetivos y finalidades educativas (Camacho y Mendías, 2005).
- Su propia actuación docente. Esto requiere autoevaluar la metodología, las actividades y los recursos, con el fin de determinar los puntos fuertes y débiles del trabajo realizado y posibilitar la mejorar de la propia acción docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano, 2005; Marqués, 2000; Menchén, 2009).

Para ello, la reflexión sobre la propia acción se convierte en el aliado indispensable del docente (Cook-Sather, 2008; Erazo-Jiménez, 2009; Schön, 1983).

Aunque la competencia evaluadora trasciende la evaluación del aprendizaje, desde el punto de vista normativo sigue poniéndose el acento fundamentalmente en este aspecto (ANECA, 2004; Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2004), si bien la LOE (2006) comienza a hacer hincapié de manera explícita en la evaluación de los procesos de enseñanza.

A continuación, se presentan la definición y dimensiones validadas por los expertos (Figura 24):

Competencia para la evaluación educativa	
Definición	<i>Evaluar de manera continua el grado de desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, así como las programaciones educativas y la propia actuación docente con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del alumnado para favorecer el desarrollo de competencias <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado a la mejora y al desarrollo de las competencias básicas. ○ Diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado. ○ Uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas. ○ Comunicar observaciones para la mejora continua. ○ Uso adecuado y respetuoso de la información obtenida. ○ Comunicación adecuada a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración). ○ Fomento de la autoevaluación y la coevaluación. • Evaluación de la docencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación de la propia actuación docente (planificación, enseñanza, tutoría y orientación, actualización e investigación, así como de la evaluación del alumnado llevada a cabo). ○ Evaluación de la propia participación en tareas compartidas de centro.

Figura 24. Definición y dimensiones de la Competencia para la evaluación educativa

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.4. *Competencia en orientación y tutoría*

Los cambios sociales y educativos transforman la función del docente, dejando a un lado su papel activo en la transmisión del saber para convertirse en apoyo, orientador y guía del alumnado en el desarrollo de competencias y en la toma de decisiones personales académicas y profesionales (Escudero, 2006). Este hecho, pone de relieve la pertinencia de la competencia en orientación y tutoría en su perfil (Romero, 2009; Zabalza, 2003). De hecho, en algunos casos, se emplea el término *coach* para referirse al profesor (Menchén, 2009; Tejada, 2009) y se entiende su figura como la de alguien que acompaña al alumnado durante su aprendizaje (Carbonell, 2005).

Esta competencia supone, por un lado, diagnosticar las necesidades y potencialidades del alumnado y orientarle en base a ellas, para promover su máximo rendimiento (Camacho y Mendías, 2005).

Por otro lado, exige dar respuesta a la diversidad presente en el aula (Sánchez Asín y Boix, 2008). Así pues, y en consonancia con ello, Perrenoud (2004) plantea la competencia *elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*, que exige al profesorado hacer frente a la heterogeneidad, apoyar y trabajar de manera efectiva con el alumnado que presenta grandes dificultades. Para su logro, Bolívar (2006) apunta algunas

estrategias recomendables como: la promoción de la cooperación entre iguales, la gestión de situaciones de aprendizaje que superen el espacio del aula y el trabajo colaborativo entre docentes, profesionales y familias. Desde el marco normativo hay una importante concienciación en torno a este aspecto. La LOE (2006) considera necesario desarrollar tareas de tutoría, dirección y orientación del aprendizaje así como apoyo a las necesidades del alumnado, desde la colaboración con las familias y los servicios y departamentos especializados.

La función básica de los centros escolares y de los docentes orientada a la socialización del alumnado (De Paz, 2004; Fernández Enguita, 1990; Vila y Casares, 2009), a despertar su conciencia social, su necesidad de relacionarse y de establecer vínculos afectivos y de trabajo con otras personas para aprender y formarse como personas; ensalza la conveniencia de contar con profesorado capaz de educar al alumnado hacia el respeto, la valoración de las diferencias, y hacia el establecimiento de lazos desde la equidad y la igualdad de oportunidades. La Competencia en orientación y tutoría dota de habilidades y estrategias para el desarrollo espiritual y en valores del alumnado (Sánchez Asín y Boix, 2008), para formar personas que respeten los Derechos Humanos, sensibles a las injusticias sociales y capaces de actuar frente a éstas. La inclusión social y escolar de quienes muestren necesidades educativas especiales por causas relativas a cualidades personales o por razones culturales, étnicas, religiosas o raciales, deberá ser uno de los aspectos a los que deberá atender con especial atención el docente (Blanco, 2006; Essomba, 2006; Oliva y Henson, 1989). El Proyecto Tuning (2008), en esta línea, hace hincapié en la importancia de que los docentes dispongan de habilidades para crear un clima justo e igualitario que conduzca al aprendizaje del alumnado; así como de habilidades como el análisis, la síntesis, la evaluación, la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones, que hagan esto posible.

Es importante destacar que la aplicación de esta competencia debe llevarse a cabo en conexión con la competencia para la colaboración y el trabajo en equipo, puesto que desarrollar planes de acción tutorial requiere la participación de todos los miembros del equipo educativo y en relación con el entorno (Torrego et al., 2014).

La competencia en orientación y tutoría del docente ha de promover el autoconocimiento y la autoaceptación en el alumnado, que éste aprenda a relacionarse de manera eficaz con los demás, a tomar decisiones, a resolver problemas personales y en el aprendizaje. Debe orientar al alumnado a tomar las riendas de su propia vida (Gobierno Vasco, 2008b) y a desarrollar actitudes positivas hacia la vida, hacia el trabajo y hacia las personas (Martín García y Puig Rovira, 2007). En definitiva, debe potenciar que el alumnado “aprenda a vivir”.

Finalmente, la definición de la competencia así como las dimensiones validadas por el juicio de expertos en torno a esta competencia son las siguientes (Figura 25):

Competencia en orientación y tutoría	
Definición	<i>Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los Derechos Humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • Coordinación y consenso con el resto del profesorado en las actuaciones educativas necesarias para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado. • Información a las familias y coordinación con ellas en las acciones educativas para fomentar la mejora personal del alumnado así como de sus aprendizajes para el desarrollo de competencias básicas para la vida. • Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad o por cuestiones sociales y culturales. • Fomento de la interculturalidad. • Desarrollo de actitudes y valores prosociales. • Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social. • Promoción y desarrollo de valores que promuevan el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa. • Fomento de la autonomía en el aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo social

Figura 25. Definición y dimensiones de la Competencia en orientación y tutoría

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.5. *Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación*

La agilidad y rapidez con la que prolifera nuevo conocimiento y los avances sociales generan escenarios educativos cambiantes a los que dar respuesta, poniendo de relieve la pertinencia de una renovación constante de los conocimientos, las estrategias y competencias requeridas por el docente para ejercer con profesionalidad la docencia (Martínez Izaguirre, Yániz y Villardón, 2011). El logro de este reto por parte de los docentes, hace que tome sentido en su perfil la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.

El dominio de esta competencia entraña disponer de un buen conocimiento que sitúe al docente de manera adecuada en su actividad profesional y le permita orientar al alumnado hacia el aprendizaje y el éxito escolar (Day, 2007), cuestión que ha sido denominada de manera diversa: *Competencias científicas de las disciplinas de acceso a la profesión* (Romero, 2009); *competencias cognitivas* (García García, 2008); y que abarca saberes como:

- El bagaje y el dominio cultural (Carbonell, 2005; Gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation, 2004).

- Dominio de la materia a impartir (Belando, 1999; González y Wagenaar, 2009; Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation, 2004; Rodríguez Espinar, 2003; Sánchez Asín y Boix, 2008), que hace precisa una formación científica sólida.
- Conocimiento pedagógico referente al diseño curricular y la gestión pedagógica, la metodología (Belando, 1999; Rodríguez Espinar, 2003), los contextos familiares y sociales en los que se desenvuelve el alumnado y su desarrollo evolutivo (Oliva y Henson, 1989; Romero, 2009), que permitan ajustar los recursos más adecuados a las necesidades individuales del alumnado.

La caducidad comprobada del conocimiento exige a los docentes una buena actualización científica tanto a nivel disciplinar (Martínez Navarro, 2010) como pedagógico, que permitan emplear las metodologías y los recursos más adecuados a cada contexto de aprendizaje. Esta actualización podrá llevarse a cabo a través de la formación académica en las disciplinas a enseñar, de materiales y contextos educativos que rodean al profesorado y que aportan fuentes para la mejora de su conocimiento docente. También mediante la investigación educativa y la propia práctica (Shulman, 2005); es decir, aprendiendo a construir el propio conocimiento, aprendiendo a aprender (Menchén, 2009).

La constatada necesidad de formación continua y permanente del profesorado (De la Torre, 2000; García et al., 2008; Marqués, 2000; Sánchez Asín y Boix, 2008), y de su capacidad de organización y autogestión de tal formación (Perrenoud, 2004; Tejada, 2009), exigen desarrollar y demostrar su autonomía docente (Carbonell, 2005), así como una tendencia a la superación y al aprendizaje a partir del medio y de los errores (De la Torre, 2000). El Proyecto Tuning (2008) y la ANECA (2004) señalan algunas competencias genéricas que favorecen la autogestión del aprendizaje, y que por tanto, el profesorado deberá desarrollar, como la gestión de la información, habilidades digitales, estrategias de aprendizaje, planificación y gestión del tiempo así como habilidades de análisis y de síntesis. Además, parecen pertinentes también la reflexión y la investigación sobre las propias prácticas y relaciones establecidas entre los diferentes agentes, que permitan la identificación de las propias debilidades y fortalezas, y orienten su formación y actuaciones hacia el desarrollo profesional (Altet, 2005; Gómez Serés, 2011; Tejada, 2009; Zabalza, 2003). La detección de las áreas de mejora, facilita la selección de los temas y cuestiones en los que actualizarse y seguir aprendiendo.

En pleno siglo XXI, autores como Lesnick (2005) o Rodgers (2002a, 2002b) comienzan a rescatar la competencia reflexiva, siendo conscientes de su importancia y de que su ausencia genera la rutinización de la docencia y por tanto, el estancamiento y la ausencia de desarrollo profesional e incluso personal (Cook-Sather, 2008). Erazo-Jiménez (2009) recoge un amplio elenco de investigadores que apoyan la práctica reflexiva para favorecer la mejora docente. A pesar de su probada relevancia, y de haber sido considerada como

competencia imprescindible entre los docentes (Caine y Caine, 1997; citado por Day, 1999), parece no ser un aspecto ampliamente desarrollado. Prevalece aún el profesorado técnico, que se basa en las estrategias y recursos adquiridos en la formación inicial o interiorizados en su experiencia como alumnos (Zeichner y Ndimande, 2008).

Se ha de destacar como elementos indispensables en esta competencia la motivación y la implicación por la actualización docente (Rodríguez Espinar, 2003), sin esperar a llevarla a cabo de manera obligada por exigencias de los centros educativos o la propia administración; pues la propia motivación por el aprendizaje garantiza su posterior aplicación y transferencia a la realidad educativa del aula y del centro. El autoperfeccionamiento debe ser el motor para el aprendizaje (Beca, 2004; Camacho y Mendías, 2005; De la Torre, 2000).

Otra importante dimensión que contempla esta competencia es el desarrollo de la innovación y la realización de pequeñas investigaciones en la propia acción docente, aplicando las propuestas realizadas desde la comunidad científica o de las pautas aportadas desde la normativa, mostrando habilidades de adaptación a los cambios y a nuevos escenarios (Belando, 1999; Carbonell, 2005; De la Torre, 2000).

El profesorado además, debe situarse próximo a la investigación y a sus avances e idear investigaciones sobre la propia acción, conocida como *investigación-acción*, y definida por Elliot (1993) como el estudio de una situación con la intención de mejorarla; dada la constatación de que existe mayor garantía de éxito en las innovaciones cuando su ideación y propuesta de aplicación es llevada a cabo por parte del profesorado (Aramendi, 2010b).

La *investigación-acción* ofrece la posibilidad al propio profesorado de indagar y mejorar las realidades de los centros educativos, de desarrollar planificaciones acordes a las necesidades reales, y de plantear propuestas didácticas que mejoren la calidad educativa. Este planteamiento se fundamenta en la idea de que las personas que viven un problema son quienes mejor pueden estudiarlo por encontrarse in-situ, próximos a él, manejándolo, y no analizándolo desde la distancia o la virtualidad. Las conductas que se producen en una situación están muy condicionadas por las características del propio entorno y no por hechos generales. Además, los métodos cualitativos pueden ser los más efectivos para estudiar problemáticas en contextos concretos y reales. Como afirma Stenhouse (1987), “cada aula es un laboratorio, y cada profesor, un miembro de la comunidad científica” (citado por Díaz Alcáraz, 2007, p. 102). Así pues, esta dimensión investigadora es reclamada por autores diversos. Un ejemplo resulta la incorporación del desarrollo de la capacidad para investigar e innovar dentro de la competencia pedagógico-didáctica planteada por Romero (2009) o la relevancia de la dimensión investigadora del docente en los perfiles aportados por De la Torre (2000), Rodríguez Espinar (2003), Camacho y Mendías (2005) o Menchén (2009), equiparando este último,

al docente con el arquitecto, en cuanto que tiene la necesidad de innovar, visualizar nuevas realidades y formas de hacer y proyectarlas en el día a día.

Esta dimensión, además debe contemplar la importancia que adquiere para su desarrollo la capacidad para buscar nuevas ideas, formas de actuar, respuestas y soluciones divergentes a las realidades en las que uno se ve inmerso, y para las que no ha sido directamente formado, así como para crear nuevos recursos educativos. “Los profesores no sólo tienen el derecho de la libertad, el derecho de enseñar autodeterminación y creatividad, sino que incluso están obligados a ser personas creativas, llenas de iniciativa y de mente abierta para implicarse en retos complementarios” (Babicka et al., 2010, p. 52).

Finalmente, toda investigación requiere una difusión. Las buenas experiencias y prácticas docentes han de ser compartidas en foros que promuevan el intercambio docente; así como entre los colegas del propio centro o de otros centros educativos interesados.

En la Figura 26, se recogen sus principales dimensiones.

Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación	
Definición	<i>Actualizarse disciplinar y pedagógicamente a lo largo de la vida , a través de la búsqueda, el análisis y la aplicación de innovaciones contrastadas científicamente, por medio de la propia investigación-acción así como mediante el intercambio de experiencias con otros docentes o centros educativos, para adaptarse y dar respuesta a las necesidades y exigencias educativas cambiantes.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la propia actuación y búsqueda de la calidad: humana (valores, actitudes...); docente (en los procesos educativos – planificación, docencia, evaluación , tutoría...); y en las relaciones humanas fruto del trabajo docente (con compañeros, familias, alumnado, entorno...). • Identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes • Iniciativa para la participación en procesos de formación y mejora y gestión autónoma de la propia formación • Desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje así como de búsqueda y tratamiento de la información para la actualización científica y pedagógica. • Búsqueda y comprensión de nuevos recursos, materiales y estrategias educativas propuestos desde la investigación educativa, plataformas docentes, recursos web... y aplicación de los mismos. • Uso de la creatividad para la innovación metodológica en educación, creación de nuevos recursos educativos e ideación de nuevos planes de acción. • Difusión de los resultados de las propias investigaciones en congresos, jornadas, foros y plataformas docentes, entornos virtuales, webs... • Asistencia a congresos, jornadas... así como participación en foros y plataformas docentes, entornos virtuales, webs... , para mantenerse actualizado en las últimas innovaciones educativas aplicables a la tarea docente. • Inconformismo y cuestionamiento constante. • Adaptación a los cambios normativos y legislativos. • Predisposición a la incorporación de innovaciones en la tarea docente. • Intercambio de buenas prácticas con otros docentes y centros educativos

Figura 26. Definición y dimensiones de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.6. *Competencia ética y compromiso profesional*

Existe un amplio consenso en la comunidad científica sobre la relevancia del desarrollo y empleo de la competencia ética y el compromiso profesional en la docencia (Fernández Enguita, 2009; Martínez Navarro, 2010; Rodríguez Espinar, 2003; Walker, Brophy, Hodge y Brandsford, 2006). Esta competencia recoge la relevancia que adquiere la acción del docente y la enseñanza como profesión en el desarrollo integral del alumnado, y conciencia sobre los efectos y consecuencias que se derivan de las actuaciones docentes, a pesar de que éstos probablemente únicamente sean visibles a largo plazo.

La responsabilidad profesional, permite la superación de las actitudes y actuaciones burocráticas para centrarse verdaderamente en el fin último de la docencia, el aprendizaje del alumnado (Beca, 2004; Bernal y Teixidó, 2012). Por otro lado, el

indispensable ejercicio de la docencia en colaboración con las familias y la sociedad (entorno socio-educativo), dada su responsabilidad educativa compartida (Belando, 1999; García García, 2008), exige un compromiso con ellos y una preocupación constante por el destino del alumnado y sus familias (Beca, 2004).

Las necesidades y finalidades de la educación reclaman, ahora más que nunca, profesores que actúen desde una ética profesional y una sensibilidad social (Belando, 1999). Éstas orientan al docente a tomar partido ante las desigualdades y discriminaciones (Carbonell, 2005), a desarrollar unas creencias y valores compatibles con el pensamiento democrático, la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos, que impregnan de humanidad y equidad sus actuaciones (Bernal y Teixidó, 2012; Marqués, 2000). Los docentes, como seres humanos y ciudadanos reflejan tendencias diversas. “Aunque todos respeten la ética cívica, no será idéntica su actitud moral en la vida cotidiana: unos serán más cuidadosos con la libertad, otros estarán más pendientes de la igualdad, otros pondrán mayor énfasis en la solidaridad, etc.” (Martínez Navarro, 2010, p. 140). Superandolas, el profesorado ha de mostrar posturas claras en torno a cuestiones como el respeto a las personas y a la inclusión social. Como afirma Marqués (2000), el docente debe ser un ejemplo de actuación para el alumnado y ser portador de valores. De este modo Perrenoud (2004) plantea elemental entre el profesorado “*afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión*”, ensalzando la prevención de la violencia escolar y del entorno, la lucha contra los prejuicios y discriminaciones de cualquier tipo, la aplicación de normas en la escuela, desde la responsabilidad, la solidaridad y la justicia. De la Torre (2000), aporta otros valores considerados necesarios en la figura docente como la tolerancia, el respeto a las personas y a la naturaleza así como la defensa de la paz y la convivencia. En definitiva, todo ello orienta a lo que Belando (1999) define como el desarrollo de una sensibilidad social. En esta línea, resulta de interés la propuesta, por parte del Proyecto Tuning (2008), de desarrollo de habilidades de reflexión entre el profesorado sobre su propio sistema de valores y sobre el de los demás, así como sobre su práctica profesional y, por otra parte, la necesidad de apreciar la diversidad y la interculturalidad, cuestión compartida por la ANECA (2004).

Martínez Navarro (2010) explicita algunas de las dimensiones, que a su modo de ver, atiende la competencia ética y el compromiso profesional:

- La relación del profesor con su propia profesión.
- El profesor y su relación con el contexto ético-político: compromiso social y promoción de valores y convivencia del alumnado.
- El profesor y su relación con el alumnado.
- El profesor y su relación con el curriculum así como con las legislaciones vigentes.

El autor, además de atender las dimensiones reflejadas hasta el momento, resalta la conveniencia de remarcar la relación del docente con el marco normativo vigente. Y es que la competencia en ética y compromiso profesional, exige el conocimiento y el respeto de la normativa legal e institucional vigente, reguladora de los derechos y deberes de los docentes y el alumnado (Escudero, 2006; Tejada, 2009). Ser profesional de la docencia supone, entre otras cuestiones ser capaz de adaptarse a los cambios legislativos que se puedan producir a lo largo del ejercicio de la docencia así como afrontarlos con iniciativa.

Cabe destacar que los gobiernos, las administraciones, la normativa educativa comparten la pertinencia de esta competencia en el perfil docente. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Quebec (2004) define el desarrollo de la ética profesional como una competencia docente básica, el Proyecto Tuning (2008) refuerza la conveniencia de desarrollar valores profesionales y reflejarlos en la práctica educativa. Desde la ANECA (2004) se propone el desarrollo de la competencia en compromiso ético.

En el desarrollo de la competencia ética y el compromiso con la profesión, la *metacompetencia reflexiva* se presenta como una estrategia indispensable (Erazo-Jiménez (2009), que supone:

... aprender a someter su propio comportamiento al análisis crítico y hacerse responsable de sus acciones, encontrando el gran filtro necesario para una especie de enseñanza que trasciende el simple entrenamiento y el uso de competencias específicas de comportamiento, la toma de decisiones sistemáticas y racionales, está vinculada al corazón de la profesionalización” (Korthagen, 1996; citado por Erazo-Jiménez, 2009, p.55).

Se plantea la reflexión como proceso social y colectivo, en cuanto que el docente enmarca su actuación en un contexto en el que participan diferentes agentes (profesorado, familias, el propio alumnado, habitantes de la zona....), que reclama una reflexión conjunta para la implementación de actuaciones conjuntas (Escudero, 2006; García Gómez, 2008). El profesor novel tiende a aplicar en mayor medida la reflexión, cuestionando su trabajo diario, tratando de compararlo con el de sus colegas, con la intención de entender a qué se deben las diferencias, buscando información y teoría para profundizar en su tarea docente (García Gómez y García Pastor, 2009). Las orientaciones de práctica reflexiva propuestas por Wellington y Austin (1996; citado por Day, 2007) dan pautas para revisar los aspectos sobre los que el profesorado deberá repensar su actuación:

- *Orientación inmediata*: reflexión centrada en las exigencias inmediatas.
- *Orientación técnica*: centrada en la reflexión sobre la metodología docente.
- *Orientación deliberativa*: centrada en el replanteamiento de la propia actuación para dar respuesta a los fines educativos de la institución en la que trabaja.
- *Orientación dialéctica*: reflexión sobre los propios fines educativos y sociales de la educación.

- *Orientación transpersonal*: reflexión sobre la propia actuación y desarrollo personal y profesional.

El compromiso profesional del docente ha de encaminarse, en primer lugar, a la mejora permanente a nivel humano, tanto en las actitudes como en los valores. En segundo lugar, a los procesos de aprendizaje abarcando en ellos, la planificación, docencia, evaluación, tutoría y orientación educativas. En tercer lugar, el docente deberá demostrar su afán de mejora constante en la forma de relacionarse con las personas, bien sean docentes, profesionales específicos, familias, alumnado, vecindad...

Finalmente, es necesario hacer hincapié no sólo en el desarrollo de la competencia ética y el compromiso profesional, sino también en su mantenimiento. Entre los elementos que a priori, teniendo en cuenta las visiones del profesorado, influyen más en su mantenimiento son la vocación así como los ambientes de apoyo que rodeen al docente (Huberman, 1993; citado por Day, 2007).

A continuación, en la Figura 27 se detallan la definición y dimensiones de la competencia validadas por los expertos:

Competencia ética y compromiso profesional	
Definición	<i>Actuar con responsabilidad, ética y profesionalidad tanto en las tareas gestoras como educativas, respetando la normativa vigente y basándose en un sistema de valores como la democracia, la equidad, el respeto a los derechos humanos y a las diferencias.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño responsable de la profesión e identificación de las consecuencias de las propias acciones del profesorado como del equipo docente en el devenir del alumnado y en su desarrollo integral. • Implementación de las exigencias normativas y desarrollo del curriculum oficial • Fomento del desarrollo integral del alumnado. • Actuación modélica frente al alumnado y determinación para actuar ante desigualdades y discriminaciones. • Compromiso con la profesión y motivación por la tarea docente. • Desarrollo de creencias y valores compatibles con el pensamiento democrático, la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos. • Compromiso social. • Corresponsabilidad y trabajo colaborativo en la tarea educativa con las familias y la sociedad. • Adaptación a los cambios e iniciativa para afrontarlos.

Figura 27. Definición y dimensiones de la Competencia ética y compromiso profesional

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.7. Competencia para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad educativa

Trabajar en equipo se perfila como una de las formas más productivas y efectivas de trabajo. En el campo educativo, “la potenciación del trabajo de colaboración de los docentes en sus centros es un camino inexcusable para mejorar la educación” (Escudero, 2009, p. 93); y un modo inigualable para fomentar la identificación y la implicación con la institución escolar (Zabalza, 2003). Sin embargo, su desarrollo no parece tarea fácil dado que “el oficio de docente forma parte de las profesiones que propician el aislamiento” y “la cooperación profesional no corresponde al funcionamiento de la mayoría de docentes... el individualismo permanece en el interior de la identidad profesional” (Gather, 2004, p. 57).

El interés por definir el perfil del docente que afronte una educación cambiante y cargada de desafíos, encuentra en la colaboración y el trabajo en equipo una competencia indispensable para su afrontamiento (Rodríguez Espinar, 2003). Algunos de sus beneficios son (Gather, 2004):

- Mejora los lazos así como los canales de comunicación entre el profesorado.
- Fomenta el sentimiento de pertenencia a la comunidad, así como el de solidaridad, una mayor seguridad, toma de riesgos, autoevaluación, autocrítica y replanteamiento de la propia práctica, así como de reconocimiento de los momentos de depresión o burn-out.
- Influye sobre los recursos a movilizar, promueve intervenciones conjuntas de cara al alumnado y desarrolla prácticas docentes más eficaces.

A ellos Aramendi (2010b) añade la constatación de la influencia positiva del trabajo en equipo y de la cooperación del profesorado en la implementación eficaz de las innovaciones.

Muchos autores comparten la idea relativa a la importancia de la cooperación docente (Belando, 1999; Bernal y Teixidó, 2012; Cano, 2005; De la Torre, 2000; García García, 2008; Menchén, 2009; Perrenoud, 2004; Romero, 2009; Sánchez Asín y Boix, 2008).

La profesión docente debe dejar de ser una profesión solitaria en la que cada cual se encierra en su aula y no recibe ayuda de otros profesores ni tampoco proporciona ayuda a otros compañeros que la necesitan. Tiene que llegar a ser normal que el profesor que aspira a mejorar su práctica docente invite a entrar en el aula a otro profesor que le ayude a descubrir nuevos modos de hacer su trabajo. Igual que ya casi es normal que los profesores se reúnan en su horario laboral para compartir experiencias y estrategias que les ayuden a resolver juntos los problemas detectados y a mejorar la calidad de su enseñanza. De ese modo se irá superando también el aspecto negativo que contiene el viejo dicho “cada maestrillo tiene su librillo”: ese aspecto que presenta a la

profesión docente como una profesión de individuos aislados, de francotiradores de la enseñanza, de gentes individualistas que aún no ha sido capaces de ir más allá de su ego para poder hacer un trabajo de equipo que redunden beneficio del mejor aprendizaje posible del alumnado (Martínez Navarro, 2010, p. 18).

Por otro lado, esta competencia posibilita y potencia la creación de “*comunidades de profesionales que aprenden juntos*” sobre las que han investigado autores como Hord, Bolam o Du Four (Escudero, 2009), es decir, la creación y mantenimiento de tiempos y espacios para la reflexión y creación conjunta de valores y perspectivas en torno a la enseñanza y aprendizaje, que deriven en la implementación de prácticas colaborativas de trabajo tanto de planificación educativa como de implementación. Los trabajos realizados por autores como Wohlstetter et al. (2003), Ainscow (2005) o Altopiedi y Murillo (2010), demuestran que el trabajo colaborativo entre el profesorado y la creación de comunidades de aprendizaje promueven la innovación educativa, y por ende, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La integración de las competencias en la Educación Básica supone la aceptación de la existencia de unas finalidades comunes a todo el profesorado y la necesidad del apoyo y la coordinación entre colegas para su logro. Asimismo, supone la ruptura con la organización clásica de los aprendizajes en torno a las disciplinas, convertidas en un fin a lograr, para aceptar que la aportación desde dichas disciplinas de manera transversal permite la aproximación a la realidad, su conocimiento, su integración y participación en ella. Esta competencia dota al profesorado de los recursos y estrategias para la planificación e implementación coordinada e interdisciplinar de los aprendizajes (ANECA, 2004). Además, destaca el intercambio de conocimientos entre colegas, que posibilite el aprendizaje entre los pares y la creación de una cultura de centro (Beca, 2004; De la Torre, 2000).

En definitiva, la coordinación y trabajo en equipo de los docentes versa en torno a la planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias a alcanzar y desarrollar en los diferentes niveles educativos, áreas y materias, unidades didácticas...; en el consenso y acuerdo en relación a la metodología más adecuada el aprendizaje, en la elaboración de proyectos interdisciplinares de trabajo con el alumnado que realizar aprendizajes globalizados y transferibles a la realidad. Asimismo, asume la importancia de la coherencia en sus actuaciones así como en las normas de funcionamiento exigidas.

Sin embargo, la colaboración y trabajo en equipo docente no sólo se reduce al trabajo entre colegas; también se refiere al trabajo conjunto con el resto de profesionales que trabajan y velan por el aprendizaje del alumnado (tutores, profesorado específico, orientadores, profesorado de Pedagogía Terapéutica, personal perteneciente a centros de orientación psicopedagógica (Berritzegunes).

Esta forma de trabajo implica un *liderazgo distribuido* (Blackmore, 2005; Escudero, 2006; López Yáñez y Lavié, 2010; Sanz et al., 2010), que oriente al propio profesorado a tomar parte en el planteamiento de planes y propuestas y a dirigirlos; así como un *liderazgo innovador* (Gather, 2004), que capacite al profesorado para desarrollar proyectos, dirigir grupos de tareas así como tomar parte en procesos de debate y toma de decisiones. Su desarrollo implicará disponer de capacidad de trabajo, buen trato, paciencia, empatía y receptividad (Blase, 2002; Sanz et al., 2010). Según Gather (2004), el profesorado de base todavía muestra limitaciones en ello; sin embargo, advierte de la conveniencia de su desarrollo para aumentar la implicación activa del profesorado no sólo en la planificación del cambio y la mejora educativa sino también en su puesta en marcha. Más aún, Lieberman y Miller (2005) afirman que los docentes que adquieren de manera informal y formal el rol de líder pueden ayudar a orientar el trabajo hacia la calidad educativa.

En este contexto, el profesorado debe manejar dinámicas grupales para trabajar de manera efectiva en equipo, habilidades relacionales que favorezcan la fluidez en los canales de comunicación, la relación y la convivencia (García García, 2008; Romero, 2009), así como un diálogo eficaz entre los miembros del equipo (Belandó, 1999).

Esta competencia además de asumir la colaboración entre docentes, considera necesario un trabajo colaborativo y en equipo con el resto de agentes que conforman la comunidad educativa (alumnado, familias, comunidad) (García García, 2008; Perrenoud, 2004; Sánchez Asín y Boix, 2008). Esto no consiste solamente en informarles sobre el proceso de aprendizaje del alumnado en el aula, sino también en implicarles en dichos procesos. El docente debe mostrarse abierto a su participación, así como a la promoción y mejora de las relaciones con ellos (Day, 2007). Debe incluso impulsar la colaboración con la comunidad, pues su apoyo e influencia son esenciales para la mejora de la calidad educativa (Aramendi, 2010a). La coordinación debe superar incluso el entorno próximo. Las tecnologías disponibles han permitido aproximar a centros educativos que sin estar cerca, comparten realidades educativas y con los que resulta enriquecedor compartir experiencias. Además, la incorporación a la Unión Europea ha facilitado la colaboración entre centros pertenecientes a países diferentes y el uso de plataformas como Etwinning, que promueven la construcción de una comunidad de centros escolares europeos.

A pesar de todo, el profesorado parece seguir moviéndose en innovaciones basadas en el despotismo ilustrado, “todo para la comunidad pero sin la comunidad” (Arencibia y Moreno, 2010, p. 213). Sánchez Asín y Boix (2008) resaltan la importancia del desarrollo de la participación. Es decir, no sólo es importante que el profesorado trabaje conjuntamente, también lo es que desarrolle habilidades y actitudes que le orienten a la promoción de la participación activa, la voluntariedad y el gusto por trabajar de manera conjunta en el seno de la comunidad educativa.

Desde la administración educativa así como desde la normativa actual se pone especial empeño en el desarrollo de esta competencia. Así pues, el Ministerio de Educación de Quebec (2004) establece como competencias básicas docentes la colaboración en el equipo escolar y en el equipo pedagógico. Por su parte la LOE (2006) habla de la relevancia de la participación en la actividad general del centro. El proyecto Tuning (2008), en consonancia con las ideas previamente expuestas de algunos autores, plantea la necesidad de la coordinación no sólo entre colegas, sino incluso con la sociedad (a nivel local, regional, nacional o incluso a nivel europeo) y la necesidad de desarrollar habilidades interpersonales por parte de los docentes para lograr tal fin.

En definitiva, la constatación de que la escuela no es la fuente principal de información, dado que ésta se encuentra presente en todo tipo de entornos gracias al desarrollo de las TIC (Vila y Casares, 2009), y que los agentes educadores van más allá del profesorado (familia, amistades, vecinos...) y necesitan tomar parte en la educación tal y como lo hacían en épocas pasadas; posiciona al profesorado ante la necesidad de desarrollar la competencia en coordinación docente y trabajo en equipo, cuya definición y dimensiones han sido validadas por expertos, y se presentan a continuación en la Figura 28.

Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa
Definición
<i>Compartir con los diferentes agentes de la comunidad educativa las finalidades del centro, y ejercer con responsabilidad, de forma coordinada y colaborativa las tareas de gestión y docencia asumidas en los equipos de trabajo, para lograr la cohesión educativa en favor del éxito escolar del alumnado.</i>
Dimensiones
<ul style="list-style-type: none"> • En función de las tareas a desempeñar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias básicas. ○ Coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel y área/materia y desarrollo de proyectos interdisciplinarios para el planteamiento de aprendizajes globalizados y transferibles a la realidad. ○ Coherencia en las actuaciones y normas de actuación establecidas por el profesorado. • En función de los agentes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordinación entre diferentes profesionales de la educación que participan en la educación del alumnado (tutores, profesorado específico, profesorado de educación especial, orientadores, berritzegunes...). ○ Coordinación con el alumnado ○ Coordinación con las familias y el entorno educativo. ○ Coordinación inter-centros

Figura 28. Definición y dimensiones de la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.8. Competencia para la gestión eficaz de las emociones

Las emociones desempeñan un papel fundamental en la enseñanza (Day 1998; Fineman, 1993; Nias, 1996), en la toma de decisiones constante de los docentes (Damasio, 1994,

2000; Sylwester, 1995), en su salud emocional, y condicionan su eficacia (citados por Day, 2007). Según aseguran Palomera et al. (2008), un perfil docente adaptado a las necesidades del sistema educativo actual requiere el desarrollo de competencias docentes, por su influencia positiva sobre el rendimiento laboral del profesorado así como sobre su bienestar.

Tras el estudio de la bibliografía más destacada, Hué (2012) presenta siete dimensiones de relevancia en la competencia emocional del profesorado. Cuatro de ellas de carácter intrapersonal, como el autoconocimiento, la autoestima, el control emocional y la motivación; y tres relacionadas con el ámbito interpersonal, como el conocimiento del otro, la valoración y el liderazgo. Éstas últimas especialmente pertinentes ante el necesario entendimiento con los diferentes agentes de la comunidad educativa (Bernal y Teixidó, 2012; Camacho y Mendías, 2005; De la Torre, 2000; Sánchez Asín y Boix, 2008).

Esta competencia docente además, pone especial cuidado en la promoción de la afectividad del alumnado, respetando la consideración del enfoque competencial de atender todos los ámbitos de desarrollo del ser humano sin excepción. La visión de la educación desde este punto de vista, exige en el profesorado no sólo competencias a nivel académico o en lo referente a la enseñanza, sino que requiere de una competencia emocional que permita abordar la educación valorando la individualidad, teniendo en cuenta las emociones y sentimientos de los educandos en su proceso de aprendizaje, con el fin de desarrollar y poner en práctica aquellas estrategias que conecten más con la personalidad, intereses y motivaciones del alumnado. Son célebres las palabras del Gustav Jung al respecto: “Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos”. Esta dimensión, deberá estar atenta también al *curriculum oculto*, con el fin de que el profesorado sea un ejemplo y un modelo a seguir en cuanto a inteligencia emocional se refiere.

Por otra parte, no ha de olvidarse, ahora más que nunca, la necesaria gestión y autocontrol emocional en los docentes, que les permita encauzar sus actuaciones hacia la eficacia docente y el propio bienestar. Pues, si bien los buenos profesores son reconocidos por la aplicación espontánea de las emociones surgidas de la pasión real por la enseñanza, también requieren de su control en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La sobreexposición de las propias emociones puede provocar que el profesorado llegue a quemarse, además de nublar el posicionamiento racional que debe tener también en dicho proceso (Day, 2007). Para alcanzar el bienestar personal (Bernal y Teixidó, 2012; Bisquerra, 2003; Hué, 2012), el docente también deberá construir un autoconcepto positivo y ajustado (Cano, 2007); desarrollar habilidades como la paciencia o la empatía (Sánchez Asín y Boix, 2008), y aplicar estrategias que aumenten la seguridad, confianza en uno mismo y la sensación de autoeficacia (Belandó, 1999).

Estos y otros condicionantes han hecho que numerosos autores, normativas y documentos institucionales integren entre las competencias profesionales deseables en el docente, la competencia para la gestión de las emociones y creación de climas de confianza; a la que se refirieron de manera muy diversa (Ver Figura 17).

Fruto de la revisión de las aportaciones de diversos investigadores y de la opinión de los expertos, se presenta en la Figura 29 la definición y dimensiones validadas:

Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza	
Definición	<i>Aplicar habilidades intrapersonales e interpersonales para manejar las propias emociones, facilitar las relaciones con el alumnado y su bienestar personal, desarrollar relaciones sanas y fructíferas con compañeros de trabajo y familias y solventar conflictos o frustraciones sentidas en el ejercicio docente, o generadas en la relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado. • Promoción de la afectividad y desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación educativa o espacio educativo empleado. • Uso de las habilidades sociales y la empatía en: <ul style="list-style-type: none"> ○ el desarrollo de relaciones de cooperación familia-escuela. ○ la comunicación de información relativa al desarrollo del alumnado tanto a éstos, como a sus familias ○ las relaciones profesionales con colegas y demás profesionales de la educación. • Habilidades para mantener el propio bienestar personal y profesional

Figura 29. Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

Fuente: Elaboración propia

3.2.4.9. Competencia para la comunicación con la comunidad educativa

La comunicación oral y escrita eficaz resulta una competencia genérica por su pertinencia en el perfil de muy diversas profesiones. Su incorporación en el perfil docente viene avalada por autores como Bernal y Teixidó (2012), Cano (2005), García García (2008), Mañu y Goyarrola (2011), Marqués (2000), Oliva y Henson (1989), Perrenoud (2004), Romero (2009), Sánchez Asín y Boix (2008), Scriven (1998; citado por Cano, 2005) o Zabalza (2009).

En palabras de este último:

Tradicionalmente ésta ha sido la competencia docente por antonomasia. Si hubiera que condensar en unas pocas palabras la imagen más común de un buen profesor tendríamos que recoger justamente esa idea, que sabe explicar bien su materia. Poder decir de un profesor que era “buen comunicador” o que “tenía muchas tablas” venía a ser un reconocimiento indiscutible de su pericia didáctica (Zabalza, 2009, p. 82).

En efecto, la comunicación verbal y no verbal se convierte en uno de los principales recursos para la comprensión de conceptos y el aprendizaje y desarrollo de competencias. El profesorado, por tanto, debe mostrar competencia para comunicar adecuadamente mensajes, informaciones, ayudas, apoyos... necesarios para el avance y el aprendizaje del alumnado (Oliva y Henson, 1989; Zabalza, 2003); así como para estimular el aprendizaje y la indagación en grupo (Escudero, 2006). Además, su pertinencia se hace presente en la comunicación con otros agentes implicados en el proceso educativo como familias (Perrenoud, 2004), colegas, personal de administración...; como profesión social y socializadora. Es decir, que se ejerce en contacto con diferentes grupos sociales y que pretende favorecer la socialización del alumnado y la promoción de una ciudadanía activa.

La competencia también plantea la necesidad de aplicar destrezas para la creación de canales de comunicación fluidos y efectivos entre el profesorado y el alumnado, así como con el equipo docente, el equipo directivo y las familias que permita la creación posterior de un clima adecuado para el aprendizaje, la resolución de conflictos, el apoyo, el acompañamiento... Es decir, la competencia comunicativa debe ponerse al servicio de la buena convivencia (Camacho y Mendías, 2005; García García, 2008; Romero, 2009; Sánchez Asín y Boix, 2008). Para ello, adquieren visibilidad habilidades como el empleo de expresiones de apoyo, aceptación, de autojustificación, de persuasión, de pregunta, uso del lenguaje no verbal, hacer uso de la escucha activa así como del diálogo; entre otras.

Otra de las dimensiones a tener en cuenta es el desarrollo e implementación de la comunicación escrita (Oliva y Henson, 1989), esencial en los procesos de aula, pero también al transmitir información relevante de manera oficial a diferentes agentes pertenecientes a la comunidad educativa, así como para plasmar las ideas fundamentales de proyectos de innovación llevados a cabo en el aula y en el centro, y facilitar su difusión.

En estos últimos años, se viene poniendo especial hincapié fundamentalmente desde la Administración Educativa así como desde el marco normativo (ANECA, 2004; Ministerio de Educación de Quebec, 2004; LOE, 2006; Tuning, 2008), en el desarrollo de esta la competencia no sólo en la lengua materna o dominante, sino en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma así como al menos en una lengua extranjera, básicamente porque el profesorado debe desempeñar su labor en una sociedad plural en la que las familias, los profesionales de la educación, el entorno social... emplean lenguas de comunicación diversas. El proceso de globalización que está viviendo la sociedad, además, brinda la oportunidad de acercarse a otras realidades sociales, otros países con quienes poder compartir experiencias docentes, proyectos educativos para la mejora educativa, para el enriquecimiento de las vivencias escolares... En estos casos, el dominio de una lengua extranjera dominante como el inglés, se hace especialmente recomendable.

Finalmente, el profesorado debe demostrar la habilidad para leer, comprender e interpretar materiales de carácter profesional (Oliva y Henson, 1989). Toda profesión dispone de un vocabulario específico. Dominar en este caso el empleado en el ámbito educativo y aplicarlo en la comunicación oral y escrita posibilita y facilita la comprensión de materiales, documentos, conferencias... específicos del ámbito educativo, y la expresión, con corrección y rigor en su ámbito profesional.

A continuación, en la Figura 30 se detalla la definición y dimensiones validadas por los expertos en relación a esta competencia.

Competencia para la comunicación con la comunidad educativa	
Definición	<i>Comunicarse correctamente de manera oral y escrita en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma así como en una lengua extranjera para expresarse con rigor en contextos educativos, favorecer una relación fluida entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y promover la comprensión y el aprendizaje del alumnado.</i>
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y expresión eficaces en las lenguas oficiales (C1) así como al menos en una extranjera (B2), • Comunicación efectiva y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo... a través de la adaptación del discurso a sus necesidades y características • Buena expresión oral para el desarrollo de una docencia eficaz que facilite la comprensión y el aprendizaje del alumnado, • Facilitar y promover una comunicación fluida profesorado – alumnado • Promoción de la socialización y de la convivencia por medio del uso del diálogo y la comunicación. • Promoción de la competencia lingüística entre el alumnado. • Comunicación con otros países y entornos sociales que favorezcan el enriquecimiento de los procesos educativos. Internacionalización. • Comprensión y elaboración de material y documentos específicos del ámbito educativo así como expresión escrita y oral en contextos educativos empleando el lenguaje específico del ámbito educativo.

Figura 30. Definición y dimensiones de la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa

Fuente: Elaboración propia

3.3. SÍNTESIS

El presente estudio ha permitido elaborar y validar el perfil del docente de educación obligatoria. Su definición ofrece la posibilidad al profesorado de conocer las competencias necesarias para desempeñar con eficacia la labor docente, le aporta unos principios básicos a respetar en su acción docente y las líneas a tener cuenta para la mejora de su praxis.

La selección y definición de las competencias docentes ha sido fruto del estudio de las competencias propuestas desde la investigación y su contraste con las funciones y actuaciones requeridas desde la normativa vigente para velar por el logro de las finalidades de la educación obligatoria. Para garantizar la validez de contenido del perfil resultante, se ha constraído a través del juicio de expertos.

El perfil validado establece la necesidad desarrollar unas *competencias clave asociadas a las funciones docentes*, orientadas a fomentar el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida en el alumnado, que son la Competencia para la planificación y gestión educativa, la Competencia para la gestión e implementación del currículum, la Competencia para la evaluación educativa y la Competencia en orientación y tutoría. Pero además, se hace preciso desarrollar otras competencias, que sin estar directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, favorecen su mejora, como es el caso de las *competencias genérico-transversales*, entre las que se encuentran la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, la Competencia ética y compromiso profesional, la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa, la Competencia para la gestión emocional y creación de un clima de confianza y la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.

CAPITULO 4:

ESTUDIO 2. Diseño y validación de la Escala de evaluación de las competencias docentes del profesorado de educación obligatoria

Una prueba de lo acertado de la intervención educativa, es la felicidad del niño.

(María Montessori)

Este segundo estudio se orienta hacia el diseño y la validación de un instrumento que permita conocer el nivel de importancia atribuida por los docentes a las competencias asociadas a su perfil así como la percepción que tienen sobre su nivel de competencia. A continuación, se detallan los objetivos específicos del estudio, la metodología de investigación empleada, así como las fases en las que ésta se ha realizado.

La revisión teórica sobre los procesos de evaluación del profesorado de educación obligatoria y de los principales modelos e instrumentos empleados con tal fin ha facilitado orientar el diseño del instrumento. Por su parte, es destacable la relevancia del juicio de expertos para la validación de la escala, y la Prueba Piloto, realizada con la intención de testar el instrumento diseñado y analizar su fiabilidad.

Finalmente, y como resultado del estudio, se presenta el diseño definitivo de la *Escala de evaluación de competencias docentes de profesorado de Educación Básica*, detallando su estructura, las competencias y dimensiones que evalúa, así como su nivel de fiabilidad.

El objetivo de este estudio es:

Objetivo 5: Elaborar y validar una escala de evaluación de competencias docentes, que permita detectar sus puntos fuertes y débiles, y les oriente hacia la mejora.

4.1. METODOLOGÍA

Este apartado presenta las principales técnicas empleadas para la recogida y análisis de la información así como el procedimiento y las fases en las que se ha organizado el estudio para la consecución del objetivo propuesto.

4.1.1. Técnicas

El diseño y validación de la escala de evaluación de las competencias docentes ha requerido el empleo de técnicas tanto de carácter cualitativo como cuantitativo:

- El *juicio de expertos*, con la intención de analizar la validez de contenido la escala.
- La *aplicación Piloto*, para el análisis de la fiabilidad de la escala. Ésta ha sido estudiada por medio del coeficiente Alfa de Cronbach, que pretende determinar la consistencia interna del instrumento; es decir, la correlación entre los ítems de la escala para medir una misma dimensión o constructo.

4.1.2. Descripción del procedimiento: fases del estudio

El diseño y validación de la escala se ha abordado a través del seguimiento y cumplimiento de las fases que se detallan a continuación

4.1.2.1. FASE 1: *Diseño preliminar de la escala de evaluación de competencias docentes*

Partiendo de una revisión inicial sobre los modelos e instrumentos existentes para la evaluación de la calidad docente y de sus competencias, y analizada la pertinencia, bonanza y desventajas de cada uno de ellos, se procedió al diseño preliminar de la escala. Su construcción partió de una serie de premisas:

- La escala debía posibilitar la realización de evaluaciones ágiles, eficaces y promotoras de la mejora y desarrollo docente.
- Debía adaptarse al perfil docente presentado en el tercer capítulo, y por tanto, servir para medir las competencias en él propuestas.
- La escala debía estar basada en el desempeño docente, por coherencia con el enfoque seguido. Por tanto, los ítems que la conformaran debían de reflejar acciones vinculadas a las competencias asociadas al perfil.
- El instrumento debía posibilitar conocer la importancia otorgada por el profesorado a las competencias docentes y la identificación de su nivel de aplicación.

Siguiendo estos criterios, se diseñó una escala de autoevaluación docente. Esta escala, de doble entrada, permitía valorar en un rango de 1 a 5, tanto la importancia como la realización de cada una de las acciones recogidas en los ítems del instrumento. Este diseño, abría la posibilidad de realizar posteriormente análisis de la discrepancia entre importancia y realización, por medio de la aplicación de técnicas como AIR, diseñada por Martilla y James (1977).

Para garantizar la coherencia entre el instrumento y el perfil validado, se hizo una búsqueda de acciones y situaciones que evidenciaran en el profesorado la movilización de cada una de las dimensiones asociadas a las competencias docentes. Esta tarea se desarrolló en varios pasos.

Primeramente, se hizo una propuesta inicial en la que se indicaban las dimensiones de las competencias y los ítems que permitirían medirlas. Esta información se integró dentro de una tabla como la que se recoge en la Figura 31.

Dimensiones	Ítem	Observaciones	Otros ítems	Observaciones
Participación activa en la planificación de los proyectos de centro por competencias (PEC, PCC y específicos)	• Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...			
	• Adaptar la propia forma de trabajo y a las características del centro			
	• ...			

Figura 31. Plantilla para la revisión y propuesta de ítems

Fuente: Elaboración propia

A través de ella, se presentaba a las directoras de la tesis, las dimensiones a contemplar y la propuesta de ítems realizada para cada una de ellas. Asimismo, la tabla permitía recoger las observaciones realizadas a cada uno de los ítems propuestos, así como sugerencias de mejora. A continuación, se presentaba una nueva columna que permitía, al hilo de las observaciones de las directoras, incorporar nuevos ítems o la mejora de los inicialmente propuestos. Finalmente, la tabla aportaba una columna final para observaciones, en la que se detallaban los pros y contras de la elección de cada ítem, y se indicaba la decisión final.

Seguidamente, se procedió a la depuración de los ítems aceptados. Para ello, se incorporaron en una plantilla (Ver Figura 32), las dimensiones de las competencias, los ítems aceptados a priori, y tras su análisis, se determinó su mantenimiento, su mejora, y en algunos casos, se presentaron alternativas más apropiadas.

Dimensiones	Ítems aceptados	Nuevos ítems
• ...		
• ...		
• ...		
• ...		

Figura 32. Plantilla para la mejora y depuración de los ítems a integrar en la escala.

Fuente: Elaboración propia

4.1.2.2. FASE 2: Validación de la escala a través del Juicio de Expertos

En una tercera fase, con el fin de validar la estructura y el contenido del instrumento, se llevó a cabo el juicio de expertos. Para ello, se presentó a un grupo de 8 jueces, expertos en investigación, evaluación educativa y en formación inicial y permanente de profesorado, una plantilla con las competencias docentes, sus principales dimensiones y los ítems propuestos para su medición. En ella, debían valorar sobre cada ítem la adecuación a la dimensión, la claridad de la formulación y, si procedía, podían hacer sugerencias de formulación u observaciones. En la Figura 33 se recoge un ejemplo, mientras que en el Anexo 2 se recoge la plantilla completa.

Competencia para la planificación y gestión educativa										
Dimensión	Ítem	Adecuación a la dimensión				Claridad de la formulación				Observaciones / Sugerencias para la formulación
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Participación activa en la planificación de los proyectos de centro por competencias (PEC, PCC y específicos)	Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...	1	2	3	4	1	2	3	4	
Programación anual por competencias de los aprendizajes a realizar, y de su forma de trabajo y evaluación, que resulte real y aplicable.	Diseñar por competencias la programación de aula	1	2	3	4	1	2	3	4	
Elaboración creativa de Unidades Didácticas y Proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas.	Emplear en las Unidades Didácticas actividades y materiales novedosos y variados	1	2	3	4	1	2	3	4	
..	...	1	2	3	4	1	2	3	4	

Figura 33. Ejemplo de plantilla para la validación de ítems en el grupo de expertos

Fuente: Elaboración propia

Un análisis descriptivo de las respuestas otorgadas por los expertos sobre el nivel de adecuación de los ítems a las competencias así como la claridad en su formulación arrojó los resultados que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4
Opinión de los expertos sobre los ítems incluidos en la escala preliminar

Competencias docentes	Adecuación a la competencia		Claridad de la formulación	
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
Competencia para la planificación y gestión educativa.	3,77	0,43	3,45	0,79
Competencia para la gestión e implementación del currículum.	3,85	0,31	3,62	0,60
Competencia para la evaluación educativa.	3,86	0,31	3,60	0,73
Competencia en orientación y tutoría	3,89	0,22	3,73	0,47
Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación	3,75	0,52	3,65	0,62
Competencia ética y compromiso profesional	3,79	0,38	3,61	0,70
Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa	3,76	0,52	3,67	0,59
Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza	3,78	0,38	3,86	0,33
Competencia para la comunicación	3,82	0,42	3,76	0,48
TOTAL	3,81	0,39	3,66	0,59

Fuente: Elaboración propia

Los expertos mostraron un grado de acuerdo elevado con la adecuación de los ítems para la medición de las las competencias docentes ($M=3,81$; $DT=0,39$). Asimismo, la claridad de la formulación de los ítems propuestos para medirlas también fue valorada de manera positiva ($M=3,66$; $DT= 0,59$) (Ver Tabla 4). Sin embargo, atendiendo a las observaciones realizadas por los expertos y con el fin de mejorar aún más los valores de adecuación y claridad de los ítems, se llevó a cabo un proceso de depuración y mejora, dando como resultado la escala que se aplica en el estudio piloto (Ver Anexo 3).

4.1.2.3. FASE 3: Aplicación piloto para analizar la fiabilidad de la escala

Tras la incorporación de las aportaciones realizadas por los expertos y la mejora del instrumento en base a éstas, se procedió a su aplicación piloto en una muestra de profesorado de educación obligatoria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, que pertenecía tanto a la red pública como privada, y cuyas características se detallan más adelante, en el apartado relativo a la descripción de la muestra.

Por medio de esta aplicación se lograban dos metas importantes: analizar la fiabilidad del instrumento y tener un resultado preliminar sobre la opinión del profesorado en torno a las competencias docentes que se les atribuyen.

A continuación, se presentan los detalles de la prueba piloto llevada a cabo: sus objetivos, la descripción de los participantes, así como los análisis llevados a cabo para determinar la fiabilidad del instrumento empleado en ella.

4.1.2.3.1. Objetivos

El estudio piloto tenía como objetivo principal poner a prueba la escala creada para evaluar las competencias del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, lo que se concreta en:

- Estudiar cómo respondía el profesorado ante la petición de respuesta de la escala.
- Comprobar el tiempo de dedicación para su respuesta y las posibles dificultades que surgieran en el proceso.
- Comprobar la conveniencia de utilizar versiones digitales de la escala para la recogida de la información.
- Analizar la fiabilidad de la escala.
- Mejorar el instrumento.

4.1.2.3.2. Descripción de la muestra

Para proceder a la aplicación piloto de la escala creada, se contactó con cuatro centros pertenecientes a la Comunidad Autónoma del País Vasco, tanto de la red pública como de la privada concertada, y que desarrollaban su labor educativa tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente dos de ellos disponían de ambas etapas, mientras que uno de ellos sólo desarrollaba su labor en la etapa de Educación Primaria, y otro sólo en la ESO. Entre los cuatro centros tomaron parte un total de 57 profesores, de los cuales:

- El 59,6% eran mujeres, frente al 40,4% que eran hombres (Ver Figura 34).

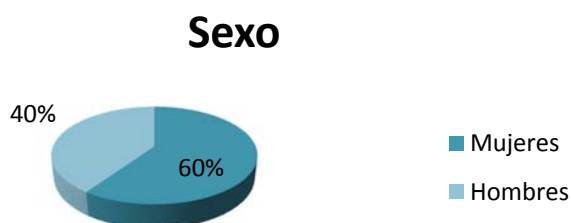


Figura 34. Distribución de la muestra en función del género

Fuente: Elaboración propia

- Respecto a la etapa educativa en la que desempeñaban su labor, el 15,8% lo hacía en la Educación Primaria, el 80,7% en la ESO y el 3,5% en ambas (Ver Figura 35). La razón de esta distribución de la muestra participante pueda encontrarse en las fechas en las que se realizó la aplicación piloto, concretamente entre mayo y junio, periodo en el que el profesorado de ESO ha finalizado en su mayoría las clases y dispone de mayor flexibilidad horaria, mientras que el profesorado de Educación Primaria se encuentra en la etapa final del curso, en plenas clases y procesos de evaluación, reunión con familias y tareas propias de este momento escolar, que dificultaron su colaboración.

Etapa Educativa

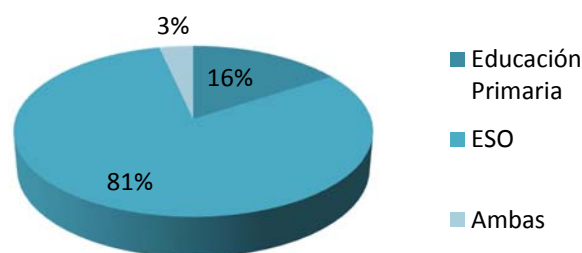


Figura 35. Distribución de la muestra en función de la etapa educativa en que trabaja

Fuente: Elaboración propia

- En relación a la formación pedagógica que disponían, el 15,8% habían realizado estudios de Magisterio, el 63,2% había cursado el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), el 3,5% habían realizado el Máster de Educación Secundaria y el 17,5% eran titulados en Pedagogía o Psicopedagogía (Ver Figura 36).

Formación Pedagógica

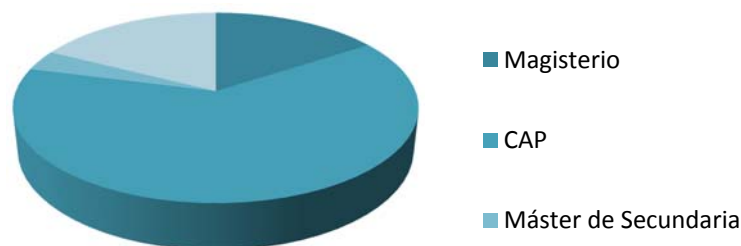


Figura 36. Distribución de la muestra en función de la formación pedagógica

Fuente: Elaboración propia

4.1.2.3.3. Procedimiento

Según se ha avanzado previamente, la prueba piloto fue llevada a cabo con la colaboración de cuatro centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco pertenecientes tanto a la red pública como a la concertada.

La solicitud de colaboración se llevó a cabo a través del contacto con los equipos directivos de los centros, quienes facilitaron la presentación y difusión de la propuesta de participación entre su claustro de profesores. Desde un inicio, se planteó al profesorado como una participación voluntaria, anónima y se insistió en la confidencialidad de las respuestas dadas.

Para llevar a cabo la recogida de datos a través de la aplicación del instrumento se emplearon dos métodos:

- Un espacio web en el que cumplimentar directamente el cuestionario, y al que el profesorado podía acceder libremente en cualquier momento que quisiera, a través de una dirección que se les facilitaba previamente por email.
- Aplicación presencial en un espacio de reunión del centro.

Se constató que la aplicación presencial y en papel resultaba mucho más eficaz que la virtual, dado que tres centros participaron de manera virtual y sólo uno de manera presencial, y el número de respuestas obtenido en este último centro superó a la suma de las respuestas virtuales aportadas por el profesorado de los otros tres centros. Este dato orientó a la aplicación presencial de la escala definitiva posterior.

Tras la aplicación se procedió al análisis estadístico de los resultados obtenidos en ella. Primeramente, se llevaron a cabo análisis descriptivos de las respuestas otorgadas por el profesorado. También se analizó la frecuencia de las respuestas en cada uno de los ítems tanto de la escala de importancia como de realización. Además, se hizo un análisis del nivel de fiabilidad de las escalas y subescalas de importancia y realización a través del estudio del coeficiente Alfa de Cronbach.

4.1.2.4. FASE 5: Depuración de la escala

Las conclusiones obtenidas del estudio piloto y los resultados de los análisis estadísticos y de fiabilidad facilitaron el proceso de depuración de la escala. Teniendo en cuenta el Alfa de Cronbach y los datos que aportaba sobre la fiabilidad de la escala en caso de eliminar ítems, se procedió a su revisión, con el fin de mejorarla y simplificarla.

En este proceso de redefinición de la escala se observó que, aunque los ítems relacionados con la competencia para la gestión de las emociones habían sido validados

por los expertos y la dimensión tenía un nivel aceptable de fiabilidad, en algunos casos colindaban en exceso con dimensiones de otras competencias. Por ello, se definieron ítems más claros, incorporados en la versión final de la escala.

También se replanteó la presencia de los ítems relativos a la competencia lingüística. Con el fin de aportar practicidad y agilidad al instrumento, se decidió analizarla a través de los datos recogidos a través de variables estructurales del instrumento.

Además, junto a esta revisión, se hizo un nuevo esfuerzo de depuración de la formulación de algunos ítems, para facilitar y agilizar la lectura y comprensión del contenido al profesorado que respondiera la escala. De un total de 86 ítems en el instrumento aplicado en la prueba piloto se depuró hasta llegar a un total de 65 ítems en la escala definitiva.

4.2. RESULTADOS

A continuación se detallan los principales resultados obtenidos de este estudio.

4.2.1. Análisis de fiabilidad de la escala

Con el fin de determinar la fiabilidad del instrumento, se llevaron a cabo análisis de fiabilidad de la escala de importancia, de la escala de realización así como de las subescalas relativas a las competencias docentes estudiadas, a través del cálculo del Alfa de Cronbach.

El índice de fiabilidad, que fluctúa entre 0 y 1, es estimado como suficiente por Nunally (1967) cuando alcanza un valor de 0,5 ó 0,6 en fases iniciales de la investigación; aunque en general, es a partir de 0,7 cuando se considera aceptable la fiabilidad del instrumento (George y Mallery, 2003; Kaplan y Saccuzzo, 1982; Loo, 2001; Gliem y Gliem, 2003; Huh, Delorme y Reid, 2006; citado por Frías Navarro, s/f).

4.2.1.1. Fiabilidad de las escalas de importancia y realización

El cálculo del Alfa de Cronbach mostró niveles elevados tanto en la escala de importancia (Alfa= 0,986) como en la escala de realización (Alfa=0,972).

4.2.1.2. Fiabilidad de las subescalas

A continuación se presentan los índices de fiabilidad de las subescalas relativas a cada competencia docente evaluada y las decisiones tomadas en torno al mantenimiento, modificación o eliminación de los ítems que conformaban el cuestionario.

4.2.1.2.1. Fiabilidad de la subescala Competencia para la planificación y gestión educativa.

Tanto la subescala de importancia como la de realización evidenciaron un nivel aceptable de fiabilidad, siendo el valor de Alfa ,735 en la subescala de importancia, y de ,579 en la de realización. Dado que la fiabilidad de la subescala no mejoraba eliminando los ítems que la integraban, se tomó la decisión de mantenerlos todos (Ver Tabla 5).

Tabla 5:
Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la planificación y gestión educativa

Subescala Competencia para la planificación y gestión educativa.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de importancia)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de realización)
C1_1	,708	,612
C1_10	,642	,444
C1_19	,644	,405
C1_28	,701	,504
C1_37	,712	,556
Total	,735	,579

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.2. Fiabilidad de la subescala Competencia para la gestión e implementación del currículum

El Alfa de Cronbach obtenido en la subescala de importancia fue de ,925; mientras que en la de realización fue de ,883.

En cuanto a los ítems, el ítem 2 *Aplicar con flexibilidad lo planificado* fue eliminado, pues su supresión no afectaba la fiabilidad de la subescala. El ítem 85, *Colaborar con otros docentes en la aplicación de actividades y proyectos interdisciplinarios*, también fue eliminado, ya que se podía solapar con aspectos medidos en la competencia relativa a la coordinación docente (C7), y su eliminación permitía mantener un nivel óptimo de fiabilidad (Alfa= ,910 en importancia y ,879 en realización) (Ver Tabla 6).

Tabla 6:

Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la gestión e implementación del currículum

Subescala Competencia para la gestión e implementación del currículum	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de importancia)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de realización)
C2_2	,925	,887
C2_11	,917	,867
C2_20	,914	,865
C2_29	,916	,872
C2_38	,918	,874
C2_46	,917	,880
C2_54	,915	,873
C2_62	,915	,881
C2_70	,918	,879
C2_75	,914	,870
C2_79	,915	,877
C2_82	,912	,874
C2_83	,914	,867
C2_84	,913	,878
C2_85	,910	,879
C2_86	,912	,879
Total	,925	,883

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.3. Fiabilidad de la subescala Competencia para la evaluación educativa.

La fiabilidad en la medición de la importancia en esta competencia se posicionó en ,924 y en realización en ,822 (Ver Tabla 7). Se comprobó que todos los ítems mostraban un nivel alto de fiabilidad. No obstante, con el fin de mejorar esta subescala, se tomaron las siguientes decisiones:

- Se modificó la formulación de ítem 21, *Evaluar el nivel de competencias adquirido por el alumnado tomando como referencia los criterios e indicadores de evaluación previamente definidos*, con el fin de simplificarlo, y se reformuló del siguiente modo: *Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente definidos*.
- Lo mismo ocurrió con el ítem 47, *Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para orientarles hacia la mejora de su aprendizaje*, dando lugar a la siguiente formulación: *Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje*.
- Por su parte, el ítem 55, *Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones tras su revisión se*

determinó que aunque tiene su relevancia dentro de esta competencia, estaría mejor ubicado en la Competencia ética y compromiso profesional.

- Del mismo modo, se trasladó el ítem 75, *Analizar los resultados del aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia* a la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.
- Se decidió eliminar el ítem 80, *Reflexionar sobre la propia implicación en el proyecto educativo del centro*, dado que era un aspecto implícito en otros ítems y no se reducía de manera significativa la fiabilidad de esta subescala.

Tabla 7:

Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la evaluación educativa

Subescala <i>Competencia para la evaluación educativa</i>	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento <i>(Subescala de importancia)</i>	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento <i>(Subescala de realización)</i>
C3_3	,920	,805
C3_12	,911	,803
C3_21	,910	,788
C3_30	,910	,782
C3_39	,907	,786
C3_47	,909	,783
C3_55	,917	,809
C3_63	,913	,809
C3_71	,910	,802
C3_76	,910	,787
C3_80	,913	,818
Total	,924	,822

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.4. Fiabilidad de la subescala Competencia en orientación y tutoría.

Aunque esta competencia también mostró un alto nivel de fiabilidad (Subescala de importancia: ,898; realización: ,831) (Ver Tabla 8), se realizaron ciertas modificaciones, tras repensar el modo en el que estaban presentes sus dimensiones para evitar el solapamiento con otras competencias docentes, dada su transversalidad e interdependencia. Los principales cambios fueron los siguientes:

- Se incluyó el siguiente ítem *Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros*.
- Se eliminó el ítem 22, *Coordinarse con el resto del profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado*, dado que se relacionaba de manera muy estrecha con la competencia para la coordinación docente.

- Para mejorar la comprensión, se reformuló el ítem 31, *Informar a las familias sobre el desarrollo personal y académico del alumnado*, del siguiente modo: *Promover la coordinación educativa con las familias*.
- Se eliminaron los ítems 40, *Aplicar actividades que permitan participar y avanzar en el aprendizaje dentro del aula ordinaria a alumnado con nees*, 64, *Tomar parte en proyectos que promuevan la participación ciudadana en el alumnado* y 77, *Graduar el plan de trabajo para promover la autonomía de los estudiantes*, dado que su idea estaba presente en otros. Además, su eliminación no suponía una reducción significativa de la fiabilidad de la subescala.
- Con el fin de contemplar mejor la dimensión relativa a actitudes y valores prosociales, se incluyó el ítem *Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones*.
- Para facilitar la comprensión del ítem 56, *Desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales aprovechando los conflictos que surjan en el grupo y situaciones de injusticia social que se observen en el entorno próximo*, se modificó su redacción por el siguiente enunciado: *Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales*. Lo mismo ocurrió con el ítem 72, *Colaborar con el entorno participando en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad*, que se reformuló del siguiente modo: *Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado*.

Tabla 8:

Índices de fiabilidad de la subescala Competencia en orientación y tutoría

Subescala	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de realización)
Competencia en orientación y tutoría		
C4_4	,883	,802
C4_13	,891	,818
C4_22	,882	,807
C4_31	,885	,824
C4_40	,883	,801
C4_48	,881	,791
C4_56	,878	,816
C4_64	,883	,814
C4_72	,891	,822
C4_77	,882	,811
Total	,898	,831

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.5. Fiabilidad de la subescala Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.

La fiabilidad de esta subescala también fue elevada, Alfa=,899 en la subescala de importancia, y Alfa=,835 en la de realización (Ver Tabla 9). No obstante, para su mejora y simplificación, se llevaron a cabo las siguientes modificaciones:

- Con el fin de recoger mejor la idea de la dimensión relativa a identificar fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes, se planteó la incorporación del siguiente un nuevo ítem, *Analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia*.
- Se mejoró la redacción de algunos ítems para facilitar su comprensión. Es el caso del ítem 23, *Estar al día en los contenidos de las disciplinas que uno imparte y en metodologías y recursos que posibilitan mejorar la propia docencia*. Nueva definición: *Estar al día con los contenidos de las disciplinas, en metodologías y en recursos didácticos*.
- Ítem 57, *Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la propia tarea docente*. Nueva formulación: *Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la tarea docente*.
- Ítem 78, *Compartir con colegas los resultados de las propias experiencias docentes*. Nueva formulación: *Compartir con colegas las propias experiencias docentes*.
- Se eliminaron el ítem 49, *Archivar y organizar adecuadamente la información que recibo o busco en torno a áreas de interés o de mejora de la docencia* y el 73, *Aplicar nuevos recursos y acciones educativas que varíen mi forma de enseñar*, dado que no reducían la fiabilidad del instrumento y así se simplificaba y agilizaba su relleno.

Tabla 9:

Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Subescala Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de importancia)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de realización)
C5_5	,898	,824
C5_14	,892	,811
C5_23	,888	,804
C5_32	,891	,828
C5_41	,881	,818
C5_49	,884	,830
C5_65	,892	,831
C5_73	,891	,810
C5_78	,883	,814
C5_81	,884	,824
C5_57	,882	,815
Total	,899	,825

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.6. Fiabilidad de la subescala Competencia ética y compromiso profesional.

La fiabilidad de su importancia fue ,873; mientras que la de la subescala de realización ,751 (Ver Tabla 10). Con el fin de mejorar esta puntuación, se realizaron los siguientes cambios:

- Se incluyó el ítem *Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones*, trasladado de la competencia para la evaluación.
- El ítem 66, *Promover la coordinación educativa con las familias*, fue trasladado a la competencia para la coordinación docente.
- Se eliminó el ítem 74, *Participar en tareas educativas que permitan conectar y colaborar con el entorno*.

Tabla 10:

Índices de fiabilidad de la subescala Competencia ética y compromiso profesional

Subescala Competencia ética y compromiso profesional	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de importancia)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de realización)
C6_6	,860	,706
C6_15	,859	,726
C6_24	,869	,732
C6_33	,834	,712
C6_42	,834	,669
C6_50	,831	,690
C6_58	,832	,670
C6_66	,834	,729
C6_74	,847	,729
Total	,873	,751

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.7. Fiabilidad de la subescala Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa.

La subescala de coordinación docente también demostró un nivel elevado de fiabilidad, tanto en la referente a importancia (Alfa de Cronbach= ,878), como en la de realización (Alfa de Cronbach= ,785) (Ver Tabla 11).

Con el fin de simplificar la escala sin reducir su fiabilidad, se tomó la decisión de eliminar los ítems 51, *Promover el consenso, cuando sea requerido en el equipo docente del que formo parte*, y 67, *Establecer relaciones con otros centros educativos (de la zona o del extranjero) para enriquecer las experiencias de enseñanza – aprendizaje*.

Tabla 11:

Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa

Subescala Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de importancia)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de realización)
C7_7	,861	,725
C7_16	,857	,771
C7_25	,857	,737
C7_34	,833	,738
C7_43	,838	,726
C7_51	,833	,744
C7_67	,876	,764
C7_59	,845	,778
Total	,878	,785

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.8. Fiabilidad de la subescala Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza.

La competencia emocional también demostró un alto índice de fiabilidad tanto en la subescala de importancia (Alfa de Cronbach= ,868), como en la de realización (Alfa de Cronbach= ,754) (Ver Tabla 12).

Aunque el conjunto de ítems que conformaba la competencia mostró una elevada fiabilidad, la relación, interdependencia y transversalidad de las dimensiones que en esta se contemplan, y el deseo de integrar únicamente aquellos que fueran más claramente representativos de ésta, llevaron a tomar las siguientes decisiones:

- Se trasladaron a la Competencia en orientación y tutoría los ítems 17, *Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones*, y 44, *Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y la valoración de sus logros*, por su mayor relación con esta competencia.
- Se eliminaron los ítems 35, *Realizar actividades con el alumnado para reflexionar sobre las propias emociones*, y 60, *Ser consciente de la influencia de las emociones en las relaciones laborales*.
- Se redactaron nuevos ítems que pudieran recoger más claramente las dimensiones a medir en esta competencia, como son *Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión* y *Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo*.

Tabla 12:**Índices de fiabilidad de la subescala Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza**

Subescala Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de importancia)	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (Subescala de realización)
C8_8	,840	,747
C8_17	,867	,739
C8_26	,839	,701
C8_35	,853	,732
C8_44	,830	,697
C8_52	,832	,721
C8_60	,819	,728
C8_68	,830	,727
Total	,868	,754

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.9. Fiabilidad de la subescala Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.

La competencia para la comunicación también demostró un índice elevado de fiabilidad: Alfa=,820 en la subescala de importancia, y Alfa=,797 en la de realización.

Sin embargo, la necesidad de reducir la extensión de la escala, unido al hecho de que entre los datos generales ya se tomaban en cuenta datos relativos al nivel de competencia comunicativa del profesorado, aportando datos objetivos sobre los niveles alcanzados, llevaron a tomar la decisión de eliminar del cuestionario los ítems planteados inicialmente y valorar la competencia por los datos relativos a los niveles homologables a nivel europeo que van desde el A1 hasta el C2.

4.2.2. Escala de Evaluación de Competencias Docentes de Educación Obligatoria

Fruto de este estudio se obtiene como resultado el instrumento definitivo, la *Escala de Evaluación de Competencias Docentes de Educación Obligatoria* (Anexo 4).

Esta escala resulta conveniente en la evaluación del profesorado porque permite determinar el nivel de importancia que concede el profesorado a las competencias propuestas en su perfil, y su nivel de desarrollo o realización, y favorece el análisis del nivel de discrepancia entre las opiniones y las actuaciones de los docentes a través de las dos escalas que la conforman:

- Escala de importancia de las competencias del perfil docente.
- Escala de realización o aplicación de las competencias docentes.

En la Figura 37 aparecen distribuidos los ítems en función de la competencia docente donde se incluyen.

COMPETENCIAS DOCENTES	ÍTEMS
Competencia para la planificación y gestión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC... (ítem 1). • Diseñar por competencias la programación de aula (ítem 9). • Elaborar unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas (ítem 17). • Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje (ítem 25). • Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...) (ítem 33).
Competencia para la gestión e implementación del currículum.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje (ítem 2). • Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes (ítem 10). • Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes (ítem 18). • Plantear actividades con distintas soluciones posibles (ítem 26). • Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC (ítem 34). • Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas (ítem 41). • Promover en el aula un clima de confianza (ítem 48). • Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase (ítem 53). • Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender (ítem 58). • Dirigir y dinamizar el trabajo de aula (ítem 60). • Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje (ítem 62). • Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas (ítem 63). • Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje (ítem 64). • Responder a situaciones novedosas o imprevistas (ítem 65).
Competencia para la evaluación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias (ítem 3). • Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje (ítem 11). • Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente definidos (ítem 19). • Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes (ítem 27). • Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas (ítem 35). • Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su

COMPETENCIAS DOCENTES	ÍTEMES
	<p>aprendizaje (ítem 42).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo y administración) los resultados de la evaluación (ítem 49). • Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros (ítem 54).
Competencia en orientación y tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz (ítem 4). • Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo (ítem 12). • Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros (ítem 20). • Promover la coordinación educativa con las familias (ítem 28). • Aplicar actividades que favorezcan entre el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad (ítem 36). • Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones (ítem 43). • Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales (ítem 50). • Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado (ítem 55).
Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional (ítem 5). • Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora (ítem 13). • Analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia (ítem 21). • Estar al día con los contenidos de las disciplinas, en metodologías y en recursos didácticos (ítem 29). • Realizar la formación que me ayude a mejorar la docencia (ítem 37). • Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo (ítem 44). • Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la tarea docente (ítem 51). • Participar en proyectos pedagógicos innovadores (ítem 56). • Compartir con colegas las propias experiencias docentes (ítem 59). • Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes (ítem 61).
Competencia ética y compromiso profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado (ítem 6). • Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima (ítem 14). • Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones (ítem 22).

COMPETENCIAS DOCENTES	ÍTEMES
	<ul style="list-style-type: none"> • Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión (ítem 30). • Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión (ítem 38). • Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas (ítem 45). • Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas (ítem 52). • Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas (ítem 57).
Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo (ítem 7). • Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación (ítem 15). • Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje (ítem 23). • Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes (ítem 31). • Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco (ítem 39). • Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias (ítem 46).
Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula (ítem 8). • Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa (ítem 16). • Relacionarse bien con los colegas (ítem 24). • Controlar las propias emociones en las tareas realizadas en colaboración con otros agentes educativos (colegas, familias) (ítem 32). • Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión (ítem 40). • Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo (ítem 47).
C. para la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa	Medida a través de los datos generales aportados sobre los niveles de idiomas en euskera, inglés, francés y alemán.

Figura 37. Ítems de la escala ordenados por competencias docentes

Fuente: Elaboración propia

4.3. SÍNTESIS

Este segundo estudio ha permitido diseñar y validar la Escala de competencias docentes del profesorado de educación obligatoria. Basada en el perfil diseñado, es un instrumento orientado a la mejora de la calidad docente. En él, se presenta una serie de acciones que

reflejan el nivel de movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos cotidianos que posibilitan al profesorado afrontar satisfactoriamente sus funciones. Al estar compuesta por dos escalas diferenciadas, la Escala de Importancia y la Escala de Realización, se puede medir la relevancia otorgada por el profesorado a las competencias docentes y, además, conocer la percepción que tienen sobre su nivel de competencia.

Para su diseño ha sido esencial la revisión teórica de los procesos de evaluación del profesorado y de los instrumentos empleados hasta el momento. Además, el juicio de expertos ha permitido validar la escala preliminar y la Prueba Piloto testarla.

Los análisis de fiabilidad llevados a cabo a partir de los datos obtenidos de la Prueba Piloto, presentan la escala como un instrumento fiable. Pero además, el procedimiento llevado ha posibilitado reparar en algunas consideraciones para aplicaciones posteriores, que se detallan a continuación.

En primer lugar, aunque tomaron parte profesores de los cuatro centros seleccionados para el estudio, hubo un número considerable de docentes que no lo hizo. Se aducen dos razones fundamentales. Por un lado, la respuesta digital propuesta a tres centros no tuvo mucho éxito. La necesidad de acceder a un ordenador, a un sitio web, suponía cierto obstáculo, más aún cuando el profesorado no tiene a disposición en sus momentos libres un ordenador que facilite su cumplimentación. Por otro lado, el momento de aplicación, meses de mayo y junio, son momentos de mucha carga docente, especialmente para el profesorado de Educación Primaria que continúa con las clases, se encuentra en pleno proceso de evaluación, entrevistas con familias para informar de los procesos de aprendizaje del alumnado y de sus resultados, reuniones de coordinación para la organización del próximo curso.

De esta experiencia, y con el fin de facilitar la participación, se tomó en consideración para posteriores aplicaciones, las siguientes decisiones:

- Seleccionar momentos del curso menos complejos en los que el profesorado tenga cierta disponibilidad para la participación. Por ello, la aplicación de la escala definitiva se temporalizó para los meses de septiembre-octubre.
- Aplicar el instrumento de manera escrita y/o presencial, evitando la dilatación de la respuesta observada en el modelo de respuesta virtual.
- Aunque inicialmente se estimó un tiempo que oscilaba entre 30 y 45 minutos para dar respuesta al cuestionario, la aplicación presencial del instrumento constató que el tiempo medio empleado por los participantes fue de 15 minutos, salvo casos excepcionales que tardaron algo más, aunque no superó la media hora.

- Reducir el número de ítems, atendiendo a los valores de fiabilidad obtenidos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se llevó a cabo el estudio que se presenta en la capítulo quinto.

CAPITULO 5:

Estudio 3. Identificación del nivel de competencias docentes del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia

Si buscas resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo.
(Albert Einstein)

A continuación, se presenta el estudio orientado a la identificación del nivel de competencias docentes del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia.

A lo largo de este capítulo, se detallarán los objetivos, las hipótesis, las características de la muestra, el instrumento empleado para la recogida de los datos, las técnicas empleadas para el análisis de la información y los resultados obtenidos.

5.1. OBJETIVOS

Este estudio tiene como finalidad el logro de los siguientes objetivos:

6. Conocer la opinión de los docentes sobre la pertinencia de las funciones y competencias atribuidas a su profesión como consecuencia de las últimas exigencias normativas y sociales.
7. Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de Educación Primaria y ESO en torno a la opinión sobre las competencias docentes propuestas.
8. Analizar si la experiencia, el género o la formación pedagógica previa marcan diferencias en el nivel de importancia concedida a cada competencia docente del perfil
9. Identificar el nivel de competencias a nivel de desempeño del colectivo docente y analizar si existen diferencias en función de la etapa educativa, la experiencia, el género o la formación pedagógica.

10. Analizar el nivel de discrepancia entre la importancia otorgada a las competencias y su realización, y si el nivel de discrepancia es diferente en función de variables como etapa educativa, género, experiencia, formación pedagógica.
11. Conocer las áreas de máxima prioridad para la mejora de las competencias docentes.

5.2. HIPÓTESIS

Una vez definidos los objetivos, se presentan las hipótesis a verificar:

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas entre el profesorado en la valoración de las competencias en función de la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la edad, la formación pedagógica o la red educativa en la que desempeñan la labor.

- *Subhipótesis 1.1.:* El nivel de asunción de las competencias docentes es mayor entre el profesorado de Educación Primaria que entre el de Educación Secundaria Obligatoria.
- *Subhipótesis 1.2.:* El profesorado con formación pedagógica como Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía otorga mayor importancia a las competencias docentes que el profesorado con formación inicial como CAP o Máster para el ejercicio docente en Educación Secundaria.
- *Subhipótesis 1.3.:* El profesorado novel otorga mayor importancia a las competencias docentes que el profesorado de mayor experiencia docente.
- *Subhipótesis 1.4.:* El profesorado que desempeña su labor en centros concertados otorga mayor importancia a las competencias docentes que el profesorado que trabaja en la red pública.
- *Subhipótesis 1.5.:* El profesorado femenino otorga mayor importancia a las competencias docentes

Hipótesis 2: Existen diferencias entre el profesorado en el nivel de desarrollo y de movilización de las competencias docentes en función de variables como la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la edad, la formación pedagógica o la red educativa en la que desempeña la labor.

- *Subhipótesis 2.1.:* El profesorado de Educación Primaria aplica en mayor medida las competencias docentes que el profesorado de ESO.

- *Subhipótesis 2.2.:* El profesorado que ha realizado estudios de Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía moviliza en mayor medida las competencias docentes que el profesorado con una formación pedagógica como el CAP o el Máster conducente al ejercicio docente en Educación Secundaria.
- *Subhipótesis 2.3.:* El profesorado que desempeña su labor en centros concertados aplica en mayor medida las competencias docentes que el profesorado que trabaja en la red pública.
- *Subhipótesis 2.4.:* El profesorado con mayor experiencia aplica más las competencias docentes que el profesorado con poca experiencia.
- *Subhipótesis 2.5.:* El profesorado femenino muestra un nivel mayor de aplicación de las competencias docentes.

Hipótesis 3: Las competencias clave docentes asociadas a las funciones docentes se sitúan en las áreas de mantenimiento y/o sobre-esfuerzo, mientras que las competencias transversales a las funciones docentes se encuentran en el área de concentración de esfuerzos o de baja prioridad.

Se presupone que las funciones y competencias tradicionalmente atribuidas al profesorado son aquellas que el profesorado realiza con mayor facilidad y valora más. Por el contrario, las competencias transversales a las funciones docentes, necesarias fruto de la integración del enfoque educativo basado en competencias en los centros escolares, se prevé que puedan ser poco realizadas. En cuanto a la importancia atribuida, puede oscilar entre dos polos, quienes asumen su importancia pero todavía no se muestran capaces de implementarlas, y quienes anclados en las rutinas profesionales no asumen la relevancia de las innovaciones educativas y por tanto además de no realizarlas, no las valoran suficientemente.

5.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El presente estudio se llevó a cabo tomando una muestra de la población conformada por los centros educativos de educación obligatoria de Bizkaia tanto públicos como privados concertados.

5.3.1. Características de la muestra y criterios para su selección

Según refleja la Tabla 13, de un total de 439 centros de educación obligatoria en Bizkaia, el 54,21% son de carácter público y el 47,79% son privados concertados. Asimismo, el 60,82% de Educación Primaria y el 39,18% de la ESO (Ver Tabla 14). De este número total y guardando su proporcionalidad por red y etapa educativa, se tomó un 10% de los centros. Así pues, la muestra fue conformada por un total de 44 centros. De ellos, 27

centros eran de Educación Primaria, de los cuales 17 públicos y 10 concertados. Por su parte, 17 centros eran de la ESO. De éstos, 7 públicos y 10 concertados (Tabla 14). Para su selección, se tomaron como referencia centros que en alguna ocasión habían colaborado con la universidad en materia de formación y/o investigación.

Tabla 13:
Tamaño de la población de referencia y de la muestra seleccionada

TAMAÑO DE LA MUESTRA PARTICIPANTE		
Centros	N (Porcentaje)	Tamaño Muestra (10%)
Bizkaia	439 (100%)	44
Públicos	238 (54,21%)	24
Privados concertados	201 (47,79%)	20

Fuente: EUSTAT y Dpto. de Educación Gobierno Vasco. Estadística de la enseñanza (2008/09)

Tabla 14:
Distribución de la muestra por etapas y red educativa

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ETAPAS Y RED EDUCATIVA		
Centros	N (Porcentaje)	Tamaño Muestra (10%)
Total Bizkaia	439 (100%)	44
Públicos – PRIMARIA	167 (38,04%)	17
Privados concertados - PRIMARIA	100 (22,78%)	10
TOTAL PRIMARIA	267 (60,82%)	27
Públicos - ESO	71 (16,18%)	7
Privados concertados – ESO	101 (23%)	10
TOTAL ESO	172 (39, 18%)	17

Fuente: EUSTAT y Dpto. de Educación Gobierno Vasco. Estadística de la enseñanza (2008/09)

5.3.2. Procedimiento para el contacto y petición de colaboración

El contacto con los centros se llevó a cabo de manera telefónica. En la conversación mantenida con el equipo directivo se presentó el estudio y su objetivo principal, así como la tarea a realizar para colaborar con éste. Tras la confirmación de la participación, se ofrecieron dos procedimientos posibles para llevar a cabo la recogida de los datos: reunir al claustro y pasar los cuestionarios en ese momento, o aportar el material al profesorado

y tras rellenarlo de manera individual, depositarlo en una urna, a recoger al finalizar el proceso.

En la mayor parte de los casos, fue la segunda opción la que mayor aceptación obtuvo entre los equipos directivos, dada la limitación de tiempos y exceso de tareas de los claustros.

Tras la aprobación y compromiso del equipo directivo para que el profesorado del centro participara en el estudio, se realizó un contacto presencial posterior, pues la aceptación del equipo directivo a colaborar con la investigación, no obligaba al claustro a hacerlo. En este nuevo contacto, se presentó el estudio al profesorado y éste libremente decidió tomar parte en él o rechazar la invitación al estudio.

En los centros en los que se dispuso de permiso para pasar el cuestionario de manera presencial, el día de la presentación del estudio al claustro, se procedió a su relleno colectivo y recogida. En el resto, se aplicó de manera personal. Es decir, se hizo una visita para entregar los ejemplares, aportar las explicaciones pertinentes para rellenar el cuestionario, aportar una urna en la que recoger los cuestionarios rellenos y se acordó una fecha tope para su recogida.

De los centros inicialmente contactados para realizar el estudio el 82% respondió de manera afirmativa a la invitación a participar, mientras que el 18% rechazó la colaboración con el estudio. Las razones aludidas para desestimar la participación fueron las siguientes:

- El equipo directivo no se sentía con la capacidad de convencer al claustro para participar en él.
- El claustro de profesores estaba sobrecargado de trabajo y no consideraban beneficioso exigirles que dedicaran tiempo a rellenar el cuestionario.
- En algún caso, se aludió a que no les parecía pertinente que en más de una ocasión se pidiera a los centros que participaran en investigaciones, dado que su trabajo no consiste en ello. Se aludió al “cansancio” de que los investigadores les reclamen.

Para completar la muestra, se seleccionaron nuevos centros con las mismas características en nivel y titularidad que los que habían rechazado su participación.

De todos los centros en los que el equipo directivo dio el permiso para que su profesorado participara en el estudio, sólo en un centro de Educación Secundaria el profesorado no participó en la evaluación. Y en tres centros, el profesorado participó de manera testimonial, siendo un máximo tres docentes en cada centro los que respondieron al cuestionario.

5.3.3. Características del profesorado participante

El número definitivo que respondió al cuestionario fue de 559 profesores. Son éstas sus características principales:

- *Género*: El 73,7% fueron mujeres, frente al 26,3% que fueron hombres (Ver Figura 38).

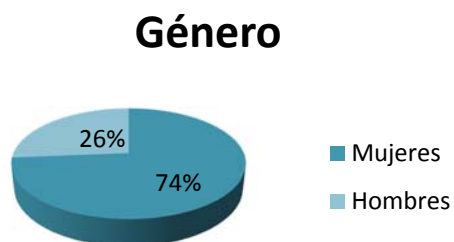


Figura 38. Distribución de la muestra en función de la variable género.

Fuente: Elaboración propia

- *Edad*: El 18,8% era menor de 35 años; el 40,8% tenía entre 36 y 50 años; y el 40,4% entre 51 y 65 años (Ver Figura 39).

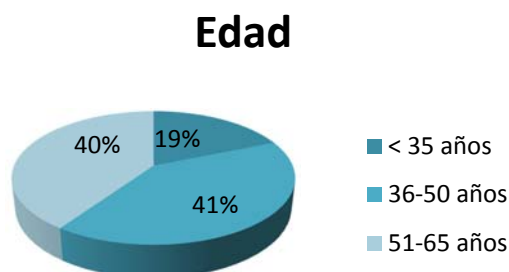


Figura 39. Distribución de la muestra en función de la variable edad.

Fuente: Elaboración propia

- *Etapas educativas en las que trabajaban*: el 57,5% trabajaba en Educación Primaria, el 38,9% en la ESO y el 3,6% en ambas etapas (Figura 40).

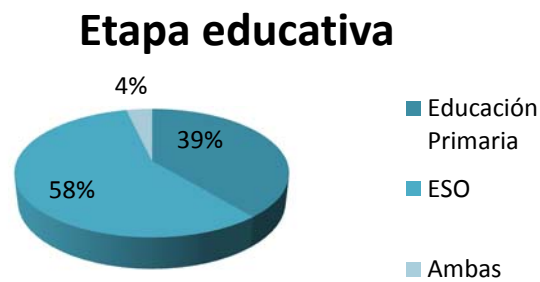


Figura 40. Distribución de la muestra en función de la variable etapa educativa

Fuente: Elaboración propia

- *Titulación:* El 45,7% disponía de Diplomatura, el 45,8% de Licenciatura o Grado, el 7,9% de Máster y el 0,5% tenía título de Doctorado (Figura 41).

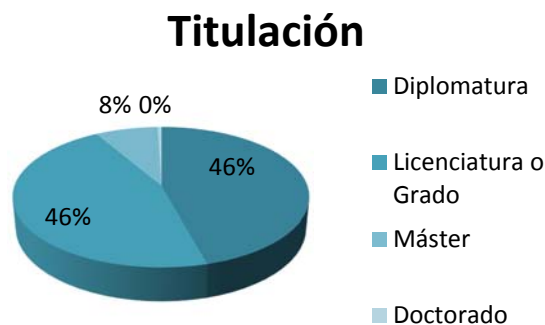


Figura 41. Distribución de la muestra en función de la variable titulación.

Fuente: Elaboración propia

- *Formación pedagógica inicial:* El 58,7% había estudiado Magisterio, el 22,9% había realizado el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), el 1,3% había llevado a cabo el Máster de Educación Secundaria y el 11,1% contaba con formación psicopedagógica superior habiendo estudiado Pedagogía o Psicopedagogía (Ver Figura 42).

Formación Pedagógica

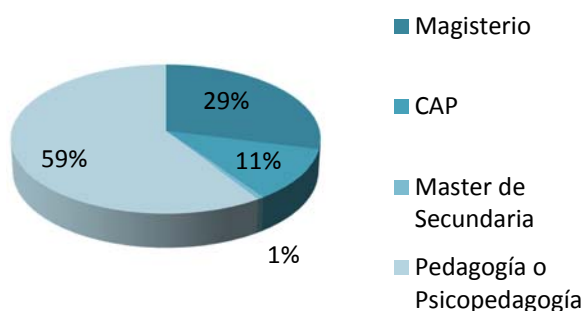


Figura 42. Distribución de la muestra en función de la variable formación pedagógica.

Fuente: Elaboración propia

- *Años de experiencia docente:* El 19,4 tenía menos de 10 años de experiencia docente, el 21,9% entre 10 y 20 años, el 35,7% entre 21 y 30 años y el 23% entre 31 y 40 años de experiencia (Figura 43).

Años de experiencia

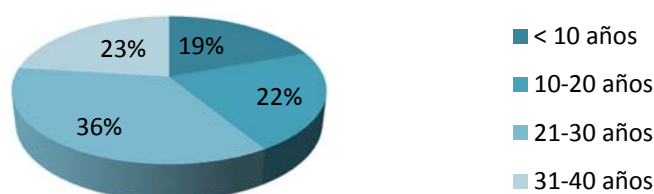


Figura 43. Distribución de la muestra en función de la variable experiencia

Fuente: Elaboración propia

5.4. INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se aplicó el instrumento diseñado y validado en el estudio anterior, la Escala de evaluación de Competencias Docentes del Profesorado de Educación Obligatoria (Anexo 4), que permite determinar el nivel de importancia de las competencias docentes, su nivel de implementación o realización, y favorece el análisis del nivel de discrepancia entre las opiniones y las actuaciones de los docentes. A continuación, se detalla su nivel de fiabilidad.

5.4.1. Análisis de la fiabilidad de la escala

En este apartado se presenta el análisis de fiabilidad de la escala de importancia por un lado, de la escala de realización por otro. Además, se constata el nivel de confiabilidad de cada una de las subescalas que evalúa el instrumento, a través del cálculo del Alfa de Cronbach.

5.4.1.1. *Fiabilidad de la escala de importancia*

La escala de importancia de las competencias atribuidas al perfil docente muestra una alta fiabilidad con un Alfa de Cronbach de ,976. También obtienen altos niveles de confiabilidad cada una de las subescalas que la conforman (Ver Tabla 15).

Tabla 15:

Índices de fiabilidad de las subescalas de importancia

ESCALA DE IMPORTANCIA (ALFA = ,976)	Alfa de Cronbach
Subescala Competencia para la planificación y gestión educativa (importancia)	,692
Subescala Competencia para la gestión e implementación del currículum (Importancia)	,897
Subescala Competencia para la evaluación educativa (Importancia)	,849
Subescala Competencia en orientación y tutoría (Importancia)	,858
Subescala Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación (Importancia)	,878
Subescala Competencia ética y compromiso profesional (Importancia)	,827
Subescala Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa (Importancia)	,820
Subescala Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza (Importancia)	,790

Fuente: Elaboración propia.

5.4.1.2. *Fiabilidad de la escala de realización*

La escala de realización o aplicación de las competencias docentes demuestra una alta fiabilidad al puntuar ,964 en el Alfa de Cronbach. Asimismo, las subescalas de realización que la conforman también presentan niveles altos de fiabilidad (Ver Tabla 16).

Tabla 16:**Índices de fiabilidad de las subescalas de realización**

ESCALA DE REALIZACIÓN (ALFA = ,964)	Alfa de Cronbach
Subescala Competencia para la planificación y gestión educativa (Realización)	,641
Subescala Competencia para la gestión e implementación del currículum (Realización)	,854
Subescala Competencia para la evaluación educativa (Realización)	,809
Subescala Competencia en orientación y tutoría (Importancia)	,794
Subescala Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación (Realización)	,835
Subescala Competencia ética y compromiso profesional (Realización)	,788
Subescala Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa (Realización)	,765
Subescala Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza (Realización)	,734

Fuente: Elaboración propia

5.5. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.5.1. Análisis descriptivos

Se han realizado análisis descriptivos de tendencia central y de dispersión así como de frecuencias y porcentajes para conocer cómo se valoran y aplican las competencias docentes.

5.5.2. Comparación de medias

El contraste de medias permite analizar si existen diferencias significativas en función de distintas variables, en las puntuaciones medias de importancia y realización de las competencias.

Se ha empleado la t de Student para analizar las diferencias entre dos grupos, como es el caso de las variables referidas al género o la red educativa en la que trabaja el profesorado participante. También se ha realizado el análisis de la varianza (ANOVA) para constatar si existen diferencias entre más de dos grupos, como ocurre en el análisis de variables como la formación pedagógica, la edad o los años de experiencia. Además, la prueba post hoc de contraste, Test de Scheffé, ha clarificado entre qué grupos se producen tales diferencias. Estos análisis se han realizado mediante el empleo del programa SPSS (versión 22).

5.5.3. La Técnica AIR

La necesidad de contrastar la coherencia o distancia entre los niveles de importancia otorgados por el profesorado a las competencias docentes y su percepción del nivel de aplicación práctica, lleva a seleccionar la Técnica de Análisis de la Importancia y la

Realización AIR (*Importance-Performance Analysis - IPA*), creada por Martilla y James (1977), por su eficacia en la realización de este análisis, por la claridad en la que permite representar los datos obtenidos y porque esta representación aporta recomendaciones para mejorar la práctica (Kitcharoen, 2004). En este caso, favorecerá la determinación de:

- Qué competencias es prioritario desarrollar por su gran relevancia y baja realización.
- En cuáles es preciso mantener el nivel de esfuerzo empleado, por su equilibrio entre nivel de importancia y realización.
- En qué competencias se está empleando más esfuerzo del necesario.

Los resultados de este análisis serán determinantes para definir, por tanto, las necesidades formativas y de perfeccionamiento de los docentes.

Si bien esta técnica tuvo su origen en el campo empresarial y su uso inicial fue analizar el funcionamiento de algunas empresas analizando la importancia y realización de sus objetivos, ha sido aplicado con posterioridad en muy diferentes ámbitos, incluido el educativo (Ábalo et al., 2006). Su fortaleza reside en la claridad con la que representa los datos a través de un eje de coordenadas (Martilla y James, 1977). Mientras en el eje de ordenadas se representa la importancia que los sujetos otorgan a un hecho, situación, dato..., en el eje de las abscisas, se indica en qué medida consideran los sujetos que tal cuestión se realiza (Ver Figura 44).



Figura 44. Representación clásica del Análisis de Importancia-Realización

Fuente: Tomado de Ábalo et al. (2006)

El cruce del eje de coordenadas permite que las puntuaciones dadas por los sujetos puedan situarse en cuatro cuadrantes bien diferenciados:

- *Área de concentración:* Es un área de alta importancia pero de baja realización. Se considera desajustada, pues los objetivos que se sitúan en ella son valorados como relevantes por los sujetos, sin embargo, son poco llevados a la práctica. En este sentido, serían aspectos a mejorar y sobre los que invertir mayor nivel de recursos y esfuerzos.
- *Área de mantenimiento:* Es un área de alta importancia y de alta realización. Los aspectos situados en este cuadrante son significativos por su importancia y por su realización. Por ello, los esfuerzos y recursos empleados están justificados y deben mantenerse.
- *Área de baja prioridad:* Es un área de baja importancia y baja realización. En esta zona, al igual que en el cuadrante anterior, el esfuerzo en la realización está ajustado a la importancia que tiene. Es decir, en este caso, las cuestiones sobre las que se pregunta a los sujetos se consideran poco importantes, y además, se realizan poco.
- *Área de sobre-esfuerzo:* Es un área de baja importancia pero de alta realización. Al igual que en el área de concentración se observa un desajuste. En este caso, en ella se concentran los aspectos que han sido considerados poco importantes, sin embargo se están empleando gran cantidad de esfuerzos y recursos para llevarlos a cabo. De ahí la necesidad de rebajar el nivel de dedicación a ellos, para poder invertir tales esfuerzos y recursos en objetivos que así lo merezcan, por ejemplo, aquellos situados en el área de concentración.

La lectura del cuadrante, resultante de la ubicación de las puntuaciones de la muestra en el eje de coordenadas, permitirá tener una visión clara del estado de la cuestión así como plantear actuaciones estratégicas para orientar la mejora.

Sin embargo, esta técnica también ha recibido críticas precisamente en torno a la lectura de los datos y posterior elaboración de recomendaciones, por la siguiente razón: la falta de consenso sobre el lugar en que ubicar los ejes que definen los cuatro cuadrantes. Los autores no dejan clara su ubicación, y dejan esta decisión a juicio del investigador. Ante esta indefinición, se han tomado diferentes posturas (Ábalo et al., 2006; Huan y Beaman, 2005):

- La tendencia a la concentración de las variables en el área de mantenimiento cuando los ejes se sitúan en el valor medio de las opciones de respuesta, dificulta la obtención de conclusiones relevantes para la mejora de la realidad. Este hecho ha provocado que la mayor parte de las investigaciones sitúen los ejes divisorios

de los cuadrantes en el valor medio de las puntuaciones recogidas en relación a la importancia así como a la realización.

- Sethna (1982) y Novatorov (1997; citados por Ábalo et al., 2006) establecen que una buena lectura de los datos debe basarse fundamentalmente en el análisis de la discrepancia entre la importancia y realización de un objetivo; pues consideran que cuanto mayor es la importancia de éste, y menor es su realización, mayor necesidad habrá de una pronta actuación. En esta misma línea se encuentra la teoría de desconfirmación de expectativas de Cardozo (1965) y Oliver (1980), a través de la cual se otorga importancia a la discordancia entre las expectativas sobre un hecho u objetivo y la realidad.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, Ábalo et al. (2006), proponen que además de establecer los ejes en la media tanto de la importancia como de la realización, para que los objetivos queden distribuidos entre los cuatro cuadrantes, se requiere realizar una lectura más profunda, teniendo en cuenta no sólo la ubicación en los cuadrantes, sino analizando también las discrepancias entre la importancia y la realización de los objetivos, es decir, haciendo uso también de los “modelos diagonales”. En definitiva, proponen hacer una representación combinada: uso de los cuadrantes así como de una diagonal que permita observar la distancia entre lo deseado y la realidad. Cuanta mayor distancia exista entre ellos, mayor necesidad de concentración de esfuerzos existirá. La representación combinada se realizaría mediante el empleo de un gráfico como el siguiente (Ver Figura 45):

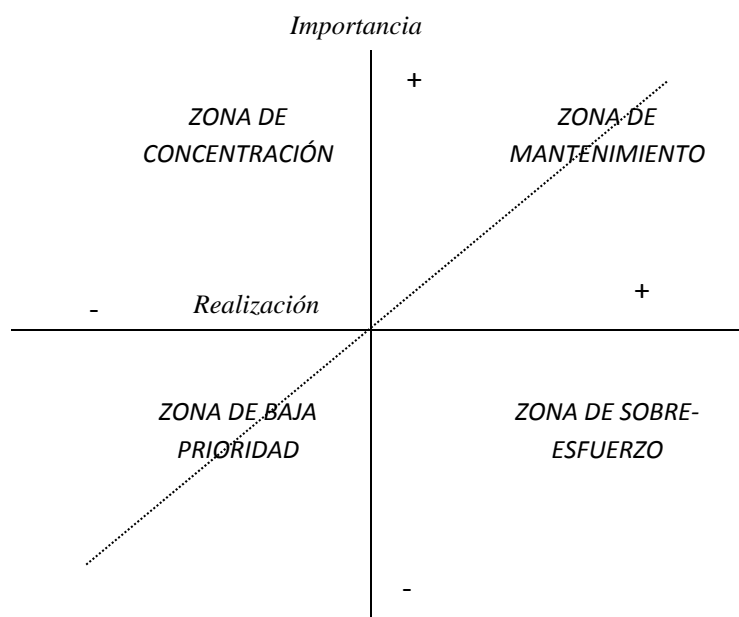


Figura 45. Representación clásica del Análisis de Importancia-Realización en combinación con “modelos diagonales”

Fuente: Tomado de Ábalo et al. (2006)

Dada la riqueza que aporta el análisis de la discrepancia desde las diversas perspectivas analizadas, de acuerdo, con la propuesta de Ábalo et al., se realizará una lectura combinada. Es decir, se hará una lectura de los cuadrantes y se emplearán modelos diagonales que permitan conocer el nivel de desconfirmación de expectativas.

5.6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos fruto del análisis de los datos obtenidos en la aplicación de la escala diseñada sobre una muestra de profesorado de la provincia de Bizkaia.

5.6.1. Pertinencia y asunción de las competencias del perfil docente

5.6.1.1. Importancia otorgada al perfil

Los datos recogidos de la muestra constatan que el profesorado que ha tomado parte en el estudio acepta el perfil propuesto y asume la importancia de las competencias docentes incluidas. Todo ello se extrae del nivel general de importancia atribuido al perfil ($M=4,48$; $DT=,46$). De hecho, es mencionable la competencia valorada con menor nivel de importancia ha recibido una puntuación media de 4,30 sobre 5 (Ver Tabla 17).

5.6.1.2. Importancia otorgada a las competencias atribuidas al perfil

Comprobada la aceptación del perfil propuesto por parte de la muestra, se analizan los niveles de importancia obtenidos por cada una de las competencias que completan el perfil docente diseñado.

Tabla 17:

Competencias del perfil docente ordenadas en función de la importancia atribuida

Competencias docentes ordenadas en orden de importancia	Media	Desviación Típica
C. ética y compromiso profesional	4,61	,40
C. para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza	4,58	,44
C. en orientación y tutoría	4,53	,47
C. para la gestión e implementación del curriculum.	4,50	,43
C. para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa	4,49	,51
C. para el aprendizaje y para la investigación y la innovación	4,43	,48
C. para la evaluación educativa.	4,41	,49
C. para la planificación y gestión educativa.	4,30	,53
TOTAL	4,48	,46

Fuente: Elaboración propia

Según se puede apreciar en la Tabla 17, la competencia considerada más relevante es la Competencia ética y el compromiso profesional. Seguidamente, se consideran esenciales la gestión emocional y la creación de climas de confianza, así como la orientación y tutoría. Dentro de un nivel alto de importancia, las competencias que menor puntuación han obtenido han sido la Competencia para la planificación y gestión educativa así como como la Competencia para la evaluación educativa. Sorprenden los datos, por ser estas dos últimas, precisamente, las competencias de mayor tradición en el perfil docente.

5.6.1.3. Nivel de importancia otorgada a los ítems que conforman las competencias docentes

A continuación, se analizan de manera pormenorizada los ítems de cada una de las competencias.

5.6.1.3.1. Importancia de los ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa

La acción que mayor importancia adquiere en la Competencia para la planificación y gestión educativa es la "C1_25I- Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje, obteniendo una puntuación media de 4,66 y una desviación típica de ,562. Es de interés, observar la puntuación más baja otorgada a este ítem ha sido de 3. El resto de ítems son

considerados muy importantes, superando la puntuación media el valor de 4 en todos ellos (Ver Tabla 18).

Tabla 18:

Ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa ordenados según importancia concedida

Ítems	N	Media	Desv.Típ.
C1_25I- Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje	556	4,66	,562
C1_33I- Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...)	553	4,48	,727
C1_17I- Elaborar unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas	558	4,16	,874
C1_9I- Diseñar por competencias la programación de aula	554	4,15	,880
C1_1I- Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...	551	4,07	,897
TOTAL C1_ I		4,30	,788

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.3.2. Importancia de los ítems de la Competencia para la gestión e implementación del currículum

El estudio de esta competencia permite constatar el consenso existente entre el profesorado a la hora de valorar su importancia. De hecho, son muchos ítems en los que la desviación típica obtenida es mínima: C2_2I- *Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje* (M= 4,68; DT= ,569); C2_58I- *Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender* (M= 4,75; DT= ,517); C2_60I- *Dirigir y dinamizar el trabajo de aula* (M=4,69; DT= ,550); C2_62I- *Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje* (M=4,65; DT= ,579). Incluso en un par de ítems la puntuación mínima otorgada ha sido de 3 entre todos los participantes en el estudio: C2_48I- *Promover en el aula un clima de confianza* (M=4,75; DT= ,476; Valor Mínimo= 3); C2_53I- *Potenciar la participación de los alumnos y las alumnas en clase* (M=4,80; DT= ,425; Valor Mínimo= 3).

Se observa, por el contrario una mayor discrepancia a la hora de valorar la importancia del ítem C2_41I- *Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas*, siendo el valor de la desviación típica 1,018 y su puntuación media 4,03, la más baja entre los ítems de esta competencia (Ver Tabla 19).

Tabla 19:

Ítems de la Competencia para la gestión e implementación del curriculum ordenados según importancia concedida

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C2_53I- Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase	551	4,80	,425
C2_48I- Promover en el aula un clima de confianza	551	4,75	,476
C2_58I- Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender	547	4,75	,517
C2_60I- Dirigir y dinamizar el trabajo de aula	550	4,69	,550
C2_2I- Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje	558	4,68	,569
C2_62I- Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje	549	4,65	,579
C2_10I- Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes	546	4,55	,640
C2_18I- Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes	559	4,55	,693
C2_63I- Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas	547	4,52	,683
C2_65I- Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas	547	4,44	,699
C2_64I- Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje	550	4,29	,834
C2_26I- Plantear actividades con distintas soluciones posibles	553	4,18	,809
C2_34I- Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC	548	4,12	,874
C2_41I- Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas	549	4,03	1,018
TOTAL C2 _ I		4,50	,669

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.3.3. Importancia de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa

Según se observa en la Tabla 20, los ítems de la Competencia para la evaluación educativa obtienen valoraciones positivas, obteniendo el menos valorado una puntuación de 4,20. Asimismo, se observa uniformidad entre las valoraciones obtenidas por las diferentes acciones. Los datos, por otra parte, no reflejan discrepancias significativas entre los participantes a la hora de valorar cada uno de los ítems.

Como dato de interés, la acción más valorada es la C3_49 I- *Comunicar, adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación* (M=4,57; DT=,638); mientras que la que ha recibido una puntuación más baja ha sido C3_19I- *Evaluar el nivel de competencia tomando como referencia los criterios previamente establecidos*.

Tabla 20:**Ítems de la Competencia para la evaluación educativa ordenados según importancia concedida**

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C3_49I- Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación	547	4,57	,638
C3_42I- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje	557	4,55	,634
C3_35I- Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas	555	4,53	,627
C3_3I- Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias	557	4,39	,711
C3_11I- Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje	555	4,38	,723
C3_27I- Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes	541	4,34	,734
C3_54I- Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros	547	4,31	,779
C3_19I- Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente establecidos	552	4,20	,783
TOTAL C3_I		4,41	,703

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.3.4. Importancia de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría

Existe consenso a la hora de valorar la importancia de la Competencia en orientación y tutoría. Sus ítems alcanzan niveles altos de importancia y así se aprecia en la Tabla 21. Destaca especialmente en este sentido el ítem C4_4I- *Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz*, recibiendo una puntuación media de 4,73, una puntuación mínima de 2 y una desviación típica muy baja (,503).

Por el contrario, la acción menos valorada, aunque a pesar de ello ha obtenido una buena puntuación (M=4,18; DT=,846) ha sido la "C4_55I- *Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado*."

Tabla 21:

Ítems de la Competencia en orientación y tutoría ordenados según importancia concedida

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C4_4I- Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz	559	4,73	,503
C4_36I- Aplicar actividades que favorezcan en el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad	556	4,59	,633
C4_20I- Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros	558	4,57	,627
C4_50I- Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales	549	4,56	,669
C4_43I- Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones	556	4,55	,646
C4_12I- Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo	559	4,52	,669
C4_28I- Promover la coordinación educativa con las familias	554	4,52	,735
C4_55I- Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado	545	4,18	,846
TOTAL C4_ I	538	4,53	,666

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.3.5. Importancia de los ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

A grandes rasgos, los datos recogidos avalan la importancia de esta competencia y la conformidad de los participantes en el estudio con su integración dentro del perfil docente. Las puntuaciones respecto a la importancia son buenas y la desviación típica entre las respuestas es baja (Ver Tabla 22).

Resulta especialmente bien valorado el ítem *C5_37I-Realizar la formación que me ayude a mejorar la docencia* (M=4,59; DT=,625), y el menos importante, aunque con buena puntuación es el *C5_61I- Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes* (M= 4,11; DT=,857).

Tabla 22:**Ítems de la Competencia para la el aprendizaje, la investigación y la innovación ordenados según importancia concedida**

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C5_37I- Realizar la formación que me ayude a mejorar mi docencia	556	4,59	,625
C5_13I- Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora	556	4,57	,627
C5_21I- Analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia	556	4,56	,619
C5_29I- Estar al día en los contenidos de las disciplinas, en metodologías y recursos didácticos	552	4,54	,656
C5_5I- Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional	555	4,54	,636
C5_59I- Compartir con colegas las propias experiencias docentes	552	4,54	,616
C5_44I- Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo	557	4,35	,731
C5_51I- Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la tarea docente	548	4,26	,788
C5_56I- Participar en proyectos pedagógicos innovadores	545	4,25	,853
C5_61I- Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes	549	4,11	,857
TOTAL C5_I		4,43	,700

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.3.6. Importancia de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional

La Competencia ética y compromiso profesional es la que mayor importancia adquiere para el profesorado dentro del perfil docente. En general, todos sus ítems obtienen puntuaciones altas (Ver Tabla 23), aunque son especialmente elevadas en los siguientes: C6_57I- *Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas* (M= 4,86; DT= ,420), seguida de C6_52I- *Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas* (M= 4,81; DT= ,466); C6_38I- *Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión* (M= 4,76; DT= ,554); C6_45I- *Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas* (Puntuación Mínima= 3; M= 4,72; DT=,511); C6_6I- *Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado* (M= 4,63; DT= ,571) y C6_22I- *Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones* (M= 4,60; DT=,701).

El menos importante, aunque aun así muy bien valorado es el ítem C6_30I- *Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión* (M= 4,14; DT= ,884).

Tabla 23:

Ítems de la Competencia ética y compromiso profesional ordenados según importancia concedida

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C6_57I- Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas	551	4,86	,420
C6_52I- Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas	551	4,81	,466
C6_38I- Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión	556	4,76	,554
C6_45I- Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas	556	4,72	,511
C6_6I- Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado	559	4,63	,571
C6_22I- Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones	550	4,60	,701
C6_14I- Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	557	4,37	,804
C6_30I- Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión	551	4,14	,884
TOTAL C6_ I		4,61	,613

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.3.7. Importancia de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa

Según se observa en la Tabla 24, esta competencia tiene muy buena aceptación entre la muestra, quien valora como muy relevantes sus ítems; especialmente los siguientes: C7_46I- *Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y familias* (M= 4,69; DT=,560) y C7_23I- *Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro, así como métodos de enseñanza-aprendizaje* (M=4,62; DT=,639).

Aunque también es bien valorado, el ítem que menor puntuación logra en esta competencia, en cuanto a importancia se refiere es el C7_15I- *Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de competencias contempladas en la programación* (M=4,22; DT=,870).

Tabla 24:**Ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo, ordenados según importancia concedida**

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C7_46I- Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias	548	4,69	,560
C7_23I- Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje	556	4,62	,639
C7_39I- Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que Pertenezco	553	4,56	,659
C7_7I- Asumir las finalidades del centro en el que trabajo	556	4,47	,685
C7_31I- Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes	554	4,39	,748
C7_15I- Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación	556	4,22	,870
TOTAL C7I		4,49	,693

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.3.8. Importancia de los ítems de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

El profesorado considera muy importante esta competencia, como lo demuestran las altas puntuaciones logradas por todos sus ítems (Ver Tabla 25). La muestra da especial valor a las siguientes acciones: C8_24I- *Relacionarse bien con los colegas* (M= 4,65; DT= ,564); C8_16I- *Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa* (M= 4,63) y C8_40I- *Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión* (M= 4,63; DT= ,598).

El ítem menos importante en esta competencia según la muestra, aunque con una valoración muy elevada es el C8_32I- *Controlar las propias emociones en las tareas realizadas con otros agentes educativos (colegas, familias...)* (M= 4,38;DT=,753).

Tabla 25:

Ítems de la Competencia para gestión emocional y la creación de climas de confianza ordenados según importancia concedida

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C8_24I- Relacionarse bien con los colegas	556	4,65	,564
C8_40I- Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión	555	4,63	,598
C8_16I- Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa	557	4,63	,631
C8_8I- Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula	559	4,60	,587
C8_47I- Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo	550	4,57	,614
C8_32I- Controlar las propias emociones en las tareas realizadas con otros agentes educativos (colegas, familias)	550	4,38	,753
TOTAL C8I	539	4,57	,624

Fuente: Elaboración propia

5.6.1.4. Diferencias en el nivel de importancia concedida a las competencias en función de distintas variables

A continuación se pretende contrastar la *Hipótesis 1: Existen diferencias significativas entre el profesorado a la hora de valorar las competencias en función de variables como la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la edad o la formación pedagógica, y sus subhipótesis.*

Para ello, las competencias analizadas han sido tomadas como variables dependientes, mientras que las variables estructurales relativas a género, red educativa, etapa, años de experiencia se han tomado como variables independientes.

5.6.1.4.1. Importancia de las competencias docentes en función de la etapa educativa

El nivel de importancia concedido a todas las competencias es diferente en función de la etapa educativa del docente ($p < ,05$), siendo los profesores de Educación Primaria los que conceden mayor importancia a dichas competencias (Ver Tabla 26). Por tanto, se confirma la *Subhipótesis 1.1.*, que afirma que los profesores de Educación Primaria conceden mayor importancia a las competencias incluidas en el perfil.

Tabla 26:

Comparación de medias en función de la etapa educativa (importancia)

Competencia	Etapa	N	Media	t	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Primaria	321	4,3745	3,841	,000*
	ESO	217	4,1866		
C. para la gestión e implementación del currículum	Primaria	321	4,5642	4,069	,000*
	ESO	217	4,4064		
C. para la evaluación educativa	Primaria	321	4,4620	3,183	,002*
	ESO	217	4,3195		
C. en orientación y tutoría	Primaria	321	4,6135	4,883	,000*
	ESO	217	4,4051		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Primaria	320	4,4749	2,583	,010*
	ESO	217	4,3616		
C. ética y compromiso profesional	Primaria	321	4,6501	2,841	,005*
	ESO	217	4,5450		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Primaria	321	4,5472	3,201	,001*
	ESO	217	4,4005		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Primaria	321	4,6107	2,369	,018*
	ESO	217	4,5174		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

5.6.1.4.2. Importancia de las competencias docentes en función de la formación pedagógica

El nivel de importancia concedido es diferente en función de la formación pedagógica del profesorado en el caso de las siguientes competencias (Ver Tabla 27):

- *Competencia para la planificación y gestión educativa* ($F=4,856$; $p=,002$). Existen diferencias significativas entre la importancia otorgada por el profesorado que ha cursado el CAP y el que dispone de estudios de Magisterio. También la diferencia es significativa al valorar la importancia de esta competencia entre los docentes con estudios de CAP y quienes han realizado una titulación como Pedagogía o Psicopedagogía.

La importancia concedida es mayor en el caso del profesorado con estudios de Magisterio así como en el de aquellos con Pedagogía o Psicopedagogía.

- *Competencia para la gestión e implementación del currículum* ($F= 3,450$; $p=,016$). Se observan diferencias significativas en los valores de importancia otorgados entre los siguientes grupos de profesores: quienes han realizado el CAP y quienes disponen del título de Magisterio, siendo estos últimos quienes le otorgan mayor relevancia.

- *Competencia en orientación y tutoría* ($F= 6,030$; $p=,000$). En esta competencia también existen diferencias significativas en la importancia que le atribuye el profesorado, entre el grupo conformado por quienes han cursado el CAP y aquellos que han realizado Magisterio. La diferencia también es significativa entre las respuestas otorgadas por quienes han realizado el CAP y quienes han cursado estudios como Pedagogía o Psicopedagogía; siendo mayor el nivel de importancia que le otorgan los titulados en Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía.
- *Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa* ($F= 3,099$; $p=,026$). La comparación de medias, muestra que se dan diferencias significativas entre quienes disponen del CAP y los que han estudiado Magisterio, siendo éstos últimos quienes más la valoran.

Por tanto, se puede aceptar parcialmente la *Subhipótesis 1.2.*, que afirma que el profesorado con formación pedagógica como Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía otorga más importancia a las competencias docentes que quienes han realizado el CAP o el Máster de Secundaria. Sólo es posible aceptarla en el caso de las competencias mencionadas. En el resto, entre las que se sitúan la Competencia para la evaluación educativa, la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, la Competencia ética y el compromiso profesional y la Competencia para la gestión emocional y creación de climas de confianza, se ha de aceptar la Hipótesis Nula, determinando que no hay diferencias en función de la formación pedagógica al valorar la importancia de estas competencias.

Finalmente, de la comparación realizada es destacable que, aunque el grupo conformado por quienes han realizado el Máster que les habilita para el ejercicio docente otorga puntuaciones algo más altas en la importancia de todas las competencias que quienes han realizado el CAP, se sitúan más próximos a la opinión de estos últimos, que a la de los que han realizado estudios de Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía.

Tabla 27:

Comparación de medias en función de la formación pedagógica previa (importancia)

Competencia	Formación Pedagógica	N	Media	DT	F	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Magisterio	328	4,3478	,46258	4,856	,002*
	CAP	128	4,1652	,66111		
	Máster Sec.	7	4,2071	,44761		
	Pd./ Psicp.	62	4,4185	,49192		
C. para la gestión e implementación del currículum	Magisterio	328	4,5441	,39562	3,450	,016*
	CAP	128	4,4201	,50508		
	Máster Sec.	7	4,4694	,33971		
	Pd./ Psicp.	62	4,5940	,35204		
C. para la evaluación educativa	Magisterio	328	4,4439	,42091	2,071	,103
	CAP	128	4,3482	,55670		
	Máster Sec.	7	4,4209	,40352		
	Pd./ Psicp.	62	4,5098	,44221		
C. en orientación y tutoría	Magisterio	328	4,5882	,41059	6,030	,000*
	CAP	128	4,4170	,54240		
	Máster Sec.	7	4,4524	,43330		
	Pd./ Psicp.	62	4,6567	,35047		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Magisterio	327	4,4523	,46124	1,453	,226
	CAP	128	4,3929	,54490		
	Máster Sec.	7	4,5190	,31320		
	Pd./ Psicp.	62	4,5427	,39820		
C. ética y compromiso profesional	Magisterio	328	4,6444	,34834	2,539	,056
	CAP	128	4,5512	,50137		
	Máster Sec.	7	4,5238	,25443		
	Pd./ Psicp.	62	4,6935	,38323		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Magisterio	328	4,5388	,44631	3,099	,026*
	CAP	128	4,4022	,58650		
	Máster Sec.	7	4,5857	,20981		
	Pd./ Psicp.	62	4,5914	,48934		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Magisterio	328	4,6020	,41091	,524	,666
	CAP	128	4,5544	,47822		
	Máster Sec.	7	4,5571	,39987		
	Pd./ Psicp.	62	4,6237	,38403		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

5.6.1.4.3. Importancia de las competencias docentes en función de la experiencia docente

Según refleja la Tabla 28, existen diferencias significativas a la hora de valorar la importancia de las siguientes competencias docentes:

- *Competencia para la gestión e implementación del currículum* ($F= 3,393$; $p= ,018$). En este caso las mayores diferencias también se producen entre el profesorado novel (< de 5 años) y el de mayor experiencia (entre 31 y 40 años). Es considerada menos importante por este último grupo.
- *Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza* ($F= 4,169$; $p= ,006$). La diferencia se produce entre el profesorado que lleva ejerciendo menos de 5 años y quienes llevan en ella más de 30 años, siendo más valorada por aquellos con menor experiencia docente.

De este modo puede aceptarse la *Subhipótesis 1.3.*, que afirma que el profesorado novel otorga mayor importancia a las competencias docentes que el profesorado de mayor experiencia docente, sólo en estos dos casos. En el resto de las competencias docentes, se debe aceptar la hipótesis nula y afirmar que no existen diferencias significativas en la importancia concedida en función de la experiencia.

Tabla 28:

Comparación de medias en función de la experiencia docente (importancia)

Competencia	Experiencia docente	N	Media	DT	F	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	<5 años	51	4,3804	,49700	,932	,425
	6 a 15 años	123	4,2520	,62192		
	16 a 30 años	238	4,3223	,49098		
	31 a 40 años	116	4,2777	,51726		
C. para la gestión e implementación del currículum	<5 años	51	4,6409	,34224	3,393	,018*
	6 a 15 años	123	4,5381	,44068		
	16 a 30 años	238	4,4979	,42674		
	31 a 40 años	116	4,4226	,45527		
C. para la evaluación educativa	<5 años	51	4,5147	,39526	,985	,400
	6 a 15 años	123	4,3787	,52635		
	16 a 30 años	238	4,4157	,47643		
	31 a 40 años	116	4,4072	,46241		
C. en orientación y tutoría	<5 años	51	4,6818	,32179	2,600	,051
	6 a 15 años	123	4,5363	,51222		
	16 a 30 años	238	4,5315	,46998		
	31 a 40 años	116	4,4631	,46204		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	<5 años	51	4,5845	,36970	2,238	,083
	6 a 15 años	123	4,4555	,51617		
	16 a 30 años	238	4,4228	,47411		
	31 a 40 años	115	4,3810	,50374		
C. ética y compromiso profesional	<5 años	51	4,7190	,28429	1,560	,198
	6 a 15 años	123	4,6121	,49486		
	16 a 30 años	238	4,6115	,38633		
	31 a 40 años	116	4,5716	,38574		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	<5 años	51	4,6392	,32895	1,572	,195
	6 a 15 años	123	4,4795	,58145		
	16 a 30 años	238	4,4803	,50039		
	31 a 40 años	116	4,4730	,48516		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	<5 años	51	4,7464	,31525	4,169	,006*
	6 a 15 años	123	4,5905	,47380		
	16 a 30 años	238	4,5768	,41453		
	31 a 40 años	116	4,4905	,47111		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

En la comparación realizada en función de la edad del colectivo docente, permite comprobar la existencia de paralelismo con las diferencias encontradas en función de los años de experiencia. Se producen diferencias significativas en la importancia atribuida a las siguientes competencias (Ver Tabla 29):

- *Competencia para la gestión e implementación del currículum* ($F= 4,419$; $p= ,004$). Las diferencias también se encuentra entre los más jóvenes o el grupo de más

edad. Nuevamente son los más jóvenes quienes mayor importancia le otorgan a esta competencia.

- *Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza* ($F= 4,694$; $p= ,003$), entre el profesorado menor de 30 años y el mayor de 50, siendo los más jóvenes quienes más relevancia le otorgan.

Existe una diferencia con respecto a la comparación de medias realizada en base a la experiencia. En función de la edad surge una nueva diferencia significativa entre los más jóvenes y los mayores de 50 años en relación a la importancia de la Competencia en orientación y tutoría ($F= 4,400$; $p= ,005$). Son los más jóvenes los que valoran más esta competencia.

Tabla 29:

Comparación de medias en función de la edad (importancia)

Competencia	Edad	N	Media	Desv. Típ.	F	Significación
C. para la gestión e implementación del curriculum	<30 años	51	4,6172	,36097	4,419	,004*
	31-40	100	4,5531	,41858		
	41-50	157	4,5414	,39647		
	>50	210	4,4239	,47467		
C. en orientación y tutoría	<30 años	51	4,6920	,35960	4,400	,005*
	31-40	100	4,5459	,47780		
	41-50	157	4,5672	,43441		
	>50	210	4,4505	,51119		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	<30 años	51	4,7268	,35428	4,694	,003*
	31-40	100	4,5980	,43670		
	41-50	157	4,6149	,42095		
	>50	210	4,5000	,46002		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

5.6.1.4.4. Importancia de las competencias docentes en función de la red educativa: centros públicos y concertados

El nivel de importancia concedido a las siguientes competencias docentes es diferente en función de la red educativa en la que trabaja el profesorado:

- C. para la gestión e implementación del curriculum: ($t= -2,376$ y $p= ,018$).
- C. para la evaluación educativa ($t=-2,151$ y $p= ,032$).
- C. en orientación y tutoría ($t=-2,045$ y $p= ,041$).
- C. para el aprendizaje y para la investigación y la innovación ($t=-2,174$ y $p= ,030$).
- C. ética y compromiso profesional ($t=-3,378$ y $p=,001$).

- C. para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa (t=-2,102 y p= ,036).
- C. para la gestión emocional y la creación de climas de confianza (t=-2,546 y p= ,011).

En todas ellas, son los profesores de centros concertados quienes les conceden mayor importancia (Ver Tabla 30). Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre los grupos en la importancia atribuida a la Competencia para la planificación y gestión educativa.

Por tanto, se confirma la *Subhipótesis 1.4.* que afirma que la red educativa en la que el profesorado desempeña la labor influye en la importancia concedida a las competencias docentes, salvo en el caso de la Competencia para la planificación y gestión del curriculum, en la que se ha de aceptar la Hipótesis Nula.

Tabla 30:

Comparación de medias en función de la red educativa (importancia)

Competencia	Red	N	Media	t	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Público	282	4,2933	-,445	,657
	Concertado	277	4,3134		
C. para la gestión e implementación del curriculum	Público	282	4,4581	-2,376	,018*
	Concertado	277	4,5444		
C. para la evaluación educativa	Público	282	4,3649	-2,151	,032*
	Concertado	277	4,4530		
C. en orientación y tutoría	Público	282	4,4904	-2,045	,041*
	Concertado	277	4,5713		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Público	281	4,3903	-2,174	,030*
	Concertado	277	4,4793		
C. ética y compromiso profesional	Público	282	4,5563	-3,378	,001*
	Concertado	277	4,6705		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Público	282	4,4456	-2,102	,036*
	Concertado	277	4,5352		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Público	282	4,5306	-2,546	,011*
	Concertado	277	4,6239		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos p <,05

5.6.1.4.5. En función del género

El nivel de importancia concedido a todas las competencias es significativamente diferente en función del género, siendo las mujeres las que conceden mayor importancia a dichas competencias (Ver Tabla 31). Por tanto, se confirma la *Subhipótesis 1.5.*, que considera que el profesorado femenino otorga mayor importancia a las competencias docentes.

Tabla 31:

Comparación de medias en función del género (importancia)

Competencia	Género	N	Media	t	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Hombre	146	4,2169	-2,246	,025*
	Mujer	410	4,3318		
C. para la gestión e implementación del currículum	Hombre	146	4,3906	-3,401	,001*
	Mujer	410	4,5385		
C. para la evaluación educativa	Hombre	146	4,2750	-3,852	,000*
	Mujer	410	4,4537		
C. en orientación y tutoría	Hombre	146	4,3938	-3,793	,000*
	Mujer	410	4,5766		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Hombre	146	4,3024	-3,580	,000*
	Mujer	409	4,4792		
C. ética y compromiso profesional	Hombre	146	4,5005	-3,914	,000*
	Mujer	410	4,6514		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Hombre	146	4,2169	-2,821	,005*
	Mujer	410	4,3318		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Hombre	146	4,3906	-4,068	,000*
	Mujer	410	4,5385		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

Finalmente, tras los análisis realizados, se puede afirmar que se cumple la *Hipótesis 1*, es decir, que *existen diferencias significativas entre el profesorado en la valoración de las competencias en función de la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la edad, la formación pedagógica o la red educativa en la que desempeñan la labor.*

5.6.2. Nivel de realización o implementación de las competencias docentes

5.6.2.1. Nivel de aplicación del perfil

La media de realización del conjunto de competencias del perfil obtenida por la muestra consultada es de 3,88, lo que supone un nivel aceptable de aplicación de perfil docente validado.

5.6.2.2. Nivel de implementación (realización) de las competencias asociadas al perfil

Los niveles de realización que presentan cada una de las competencias docentes estudiadas, son los siguientes:

Tabla 32:**Competencias docentes ordenadas en orden de realización**

Competencias docentes	Media	Desv. típ.
C. ética y compromiso profesional	4,27	,52
C. para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa	3,98	,60
C. para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza	3,93	,54
C. para la gestión e implementación del currículum.	3,86	,54
C. para la evaluación educativa.	3,84	,57
C. en orientación y tutoría	3,84	,66
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	3,7	,57
C. para la planificación y gestión educativa.	3,6	,63

Fuente: Elaboración propia

A grandes rasgos, según se observa en la Tabla 32, el nivel de desempeño percibido por los docentes es aceptable, aunque se observa que existen algunas competencias con mayor nivel de aplicación que otras. La Competencia ética y el compromiso profesional se posiciona como la más presente en la práctica educativa, mientras que la Competencia para la planificación y gestión educativa es la menos aplicada. A ésta le sigue la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.

Por otra parte, existe una mayor desviación típica en las respuestas en relación a la realización que a la importancia. No obstante, siguen siendo valores bajos, lo que demuestra cierta igualdad entre el profesorado en el nivel de movilización de las competencias. Los mayores niveles de desviación se encuentran en la aplicación de la Competencia en orientación y tutoría, así como en la Competencia para la planificación y gestión educativa.

5.6.2.3. Nivel de realización de los ítems que conforman las competencias docentes

A continuación, se analizarán los niveles de realización obtenidos por los ítems relativos a cada competencia docente.

5.6.2.3.1. Nivel de realización de los ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa

Se observa que el profesorado consultado no aplica en igual medida las diferentes acciones que conforman la competencia (Ver Tabla 33). Así por ejemplo, el ítem C1_25R- *Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje*, es el más implementado (M=4,18, DT= ,743), contrastando con los siguientes ítems con menor puntuación, aunque por encima de los valores medios de la escala: C1_1R- *Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...* (M= 3,47; DT: 1,173; C1_9R- *Diseñar por competencias la programación de aula* (M= 3,56; DT= ,983); C1_17R- *Elaborar*

unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas (M=3,40; DT= 1,006); C1_33R- Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...) (M=3,39; DT= 1,016).

Tabla 33:

Ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa ordenados según nivel realización

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C1_25R- Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje	554	4,18	,743
C1_9R- Diseñar por competencias la programación de aula	548	3,56	,983
C1_1R- Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...	544	3,47	1,173
C1_17R- Elaborar unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas	554	3,40	1,006
C1_33R- Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...)	550	3,39	1,016
TOTAL C1_R		3,6	,984

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.2. Nivel de realización de los ítems de la Competencia para la gestión e implementación del currículum

Según muestra la Tabla 34, la Competencia para la gestión e implementación del currículum obtiene una media de realización de 3,86; resultando un nivel aceptable. Sin embargo, se observan diferencias a la hora de aplicar las diferentes dimensiones que la conforman.

Dentro de las acciones más realizadas entre la muestra participante se encuentran: C2_53R- *Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase* (M=4,50; DT= ,653); C2_48R- *Promover en el aula un clima de confianza* (M=4,42; DT=,675) y C2_60R- *Dirigir y dinamizar el trabajo de aula* (M=4,32; DT=,706).

Los niveles más bajos de realización, por el contrario, se sitúan en torno a los siguientes ítems: C2_41R- *Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas* (M= 3,17; DT= 1,152); C2_34R- *Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC* (M= 3,29; DT= 1,029) y C2_64R- *Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje* (M= 3,38; DT= ,981). Éstos, además de obtener los resultados más bajos en cuanto a realización, muestran una elevada desviación típica, que indica diferentes grados de implementación de la competencia entre los participantes en la investigación.

Tabla 34:**Ítems de la Competencia para la gestión e implementación del currículum ordenados según nivel realización**

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C2_53R- Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase	547	4,50	,653
C2_48R- Promover en el aula un clima de confianza	548	4,42	,675
C2_60R- Dirigir y dinamizar el trabajo de aula	548	4,32	,706
C2_62R- Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje	546	4,14	,789
C2_58R- Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por Aprender	541	4,07	,807
C2_2R- Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje	552	3,96	,732
C2_10R- Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los Estudiantes	545	3,94	,827
C2_63R- Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas	544	3,90	,869
C2_18R- Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes	556	3,74	,924
C2_65R- Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas	544	3,69	,826
C2_26R- Plantear actividades con distintas soluciones posibles	551	3,51	,914
C2_64R- Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje	547	3,38	,981
C2_34R- Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC	547	3,29	1,029
C2_41R- Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas	547	3,17	1,152
TOTAL C2_R		3,86	,848

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.3. Nivel de realización de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa

Aunque la evaluación ha sido siempre una función muy vinculada a la tarea docente, no recibe puntuaciones muy altas en su realización. Además, destaca la discrepancia entre los participantes en el nivel de implementación de las siguientes acciones: C3_54R- *Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros* (M= 3,49; DT= ,921) y C3_19R- *Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente establecidos* (M=3,65; DT= ,912) (Tabla 35). Esto tiene relación con los bajos niveles obtenidos por el ítem relativo a la programación de los aprendizajes, reflejado en la competencia para la planificación (Ver Tabla 33).

Tabla 35:

Ítems de la Competencia para la evaluación educativa ordenados según nivel realización

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C3_49R- Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación	543	4,27	,785
C3_35R- Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas	550	4,02	,755
C3_42R- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje	553	4,02	,817
C3_11R- Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje	548	3,96	,798
C3_3R- Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias	553	3,67	,816
C3_27R- Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes	537	3,66	,846
C3_19R- Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente establecidos	547	3,65	,912
C3_54R- Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros	543	3,49	,921
TOTAL C3 _ R		3,84	,831

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.4. Nivel de realización de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría

Los resultados obtenidos reflejan un nivel de movilización aceptable de la competencia, pues la media de las respuestas oscila entre los valores de 3 y 4. Sin embargo, no se aprecian valores medios elevados y las desviaciones típicas son altas en la mayoría de los ítems, demostrando niveles de competencia o interés por su aplicación dispares entre la muestra representada (Ver Tabla 36).

Las acciones más realizadas son C4_36R- *Aplicar actividades que favorezcan en el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad* (M=4,06; DT= ,835), y la C4_4R- *Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz* (M= 4,03; DT= ,782). Mientras que el ítem menos realizado, y con una puntuación claramente menor es el C4_55R- *Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado* (M=3,23; DT=1,019), en el que además se aprecia una alta desviación típica. Se observa también diferencias importantes en la respuesta dada entre los participantes en las siguientes acciones: C4_28R- *Promover la coordinación educativa con las familias* (DT= ,983) y C4_43R- *Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones* (DT= ,915).

Tabla 36:**Ítems de la Competencia en orientación y tutoría ordenados según nivel realización**

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C4_36R- Aplicar actividades que favorezcan en el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad	551	4,06	,835
C4_4R- Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz	556	4,03	,782
C4_50R- Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales	545	3,99	,841
C4_20R- Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros	555	3,95	,842
C4_43R- Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones	552	3,86	,915
C4_28R- Promover la coordinación educativa con las familias	551	3,85	,983
C4_12R- Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo	556	3,82	,819
C4_55R- Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado	541	3,23	1,019
TOTAL C4_R		3,84	,880

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.5. Nivel de realización de los ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Los ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación obtienen niveles aceptables de realización, aunque su nivel de movilización no es homogéneo. Entre los más realizados se encuentran el C5_21R- *Analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia* (M=4,02; DT=,783); y el C5_59R- *Compartir con colegas las propias experiencias docentes*. Por el contrario, los menos realizados son el C5_61R- *Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes* (M= 3,07; DT= 1,052) y el C5_56R- *Participar en proyectos pedagógicos innovadores* (M=3,32; DT= 1,072), en los que además se observa una elevada desviación típica, mostrando falta de coincidencia en el nivel de movilización de estas acciones entre la muestra (Ver Tabla 37).

Esta diferente aplicación se observa también en otras acciones como las siguientes: C5_51R- *Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la tarea docente* (DT= 1,001), C5_44R- *Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo* (DT= ,911) y la C5_37R- *Realizar la formación que me ayude a mejorar mi docencia* (DT=,919), demostrando la existencia de diferentes grados de autonomía en el aprendizaje permanente del profesorado consultado.

Tabla 37:

Ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación ordenados según nivel realización

Ítems	N	Media	Desv. típ.
C5_21R- Analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia	553	4,02	,783
C5_59R- Compartir con colegas las propias experiencias docentes	550	3,97	,843
C5_13R- Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora	553	3,95	,812
C5_5R- Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional	552	3,90	,778
C5_37R- Realizar la formación que me ayude a mejorar mi docencia	555	3,82	,919
C5_29R- Estar al día en los contenidos de las disciplinas, en metodologías y recursos didácticos	550	3,70	,821
C5_51R- Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la tarea docente	546	3,64	1,001
C5_44R- Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo	553	3,61	,911
C5_56R- Participar en proyectos pedagógicos innovadores	541	3,32	1,072
C5_61R- Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes	548	3,07	1,052
TOTAL C5_R		3,7	,899

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.6. Nivel de realización de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional

Los valores obtenidos en esta competencia la presentan como la más aplicada por el profesorado consultado en su práctica docente.

Según presenta la Tabla 38, entre las acciones más implementadas se encuentran la C6_57R- *Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas* (M=4,69; DT=,592) y la C6_38R- *Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión* (M=4,61; DT= ,675). Además, se observa bastante consenso dada la baja desviación típica.

En relación a los ítems menos realizados, aunque con niveles aceptables, se encuentran, el C6_30R- *Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión* (M=3,60; DT=1,014); y el C6_14R- *Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima* (M= 3,82; DT= ,939); ítems en los que además existen diferentes grados de movilización dada la alta desviación típica entre sus respuestas.

Tabla 38:**Ítems de la Competencia ética y compromiso profesional ordenados según nivel realización**

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C6_57R- Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas	548	4,69	,592
C6_38R- Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión	554	4,61	,675
C6_52R- Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas	548	4,51	,612
C6_22R- Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones	543	4,43	,791
C6_45R- Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas	554	4,37	,711
C6_6R- Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado	555	4,20	,755
C6_14R- Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	553	3,82	,939
C6_30R- Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión	548	3,60	1,014
TOTAL C6R		4,27	,761

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.7. Nivel de realización de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa

La competencia para la coordinación adquiere un buen nivel de realización, y existe un alto equilibrio en la movilización de todos los ítems que la integran. Según la Tabla 39, entre los más realizados se encuentran el C7_46R- *Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias* (M=4,30; DT= ,776) y el C7_7R- *Asumir las finalidades del centro en el que trabajo* (M=4,15; DT=,779).

En la muestra consultada, la acción menos realizada es la C7_15R- *Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación* (M= 3,43; DT= 1,047); sobre la que además hay un elevado nivel de discrepancia, visible en el dato aportado por la desviación típica. Tiene también una alta desviación típica el ítem C7_31R- *Evaluar las competencias del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes* (DT= ,958).

Tabla 39:

Ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo, ordenados según nivel realización

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C7_46R- Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias	544	4,30	,776
C7_39R- Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que Pertenezco	550	4,22	,809
C7_7R- Asumir las finalidades del centro en el que trabajo	553	4,15	,779
C7_23R- Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje	553	4,02	,897
C7_31R- Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes	551	3,78	,958
C7_15R- Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación	551	3,43	1,047
TOTAL C7R		3,98	,877

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.8. Nivel de realización de los ítems de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

En general, la competencia emocional de los docentes obtiene unos buenos niveles de realización (Ver Tabla 40). Entre los ítems más aplicados se encuentran el C8_24R- *Relacionarse bien con los colegas* (M= 4,26; DT= ,711) y el C8_16R- *Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa* (4,12; DT: ,912), aunque en él se aprecia un nivel alto de desviación típica. Entre los aspectos menos realizados se encuentra el ítem C8_40R- *Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión* (M= 3,66).

Tabla 40:

Ítems de la gestión emocional y la creación de climas de confianza ordenados según nivel realización

Ítems	N	Media	Desv. Típ.
C8_24R- Relacionarse bien con los colegas	554	4,26	,711
C8_16R- Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa	552	4,12	,912
C8_8R- Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula	555	3,95	,748
C8_32R- Controlar las propias emociones en las tareas realizadas con otros agentes educativos (colegas, familias)	546	3,86	,852
C8_47R- Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo	544	3,74	,880
C8_40R- Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión	553	3,66	,853
TOTAL C8_ R		3,93	,826

Fuente: Elaboración propia

5.6.2.3.9. Nivel de realización de los ítems de la Competencia para la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa

La competencia lingüística ha sido medida a través de variables que han recogido los niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) en las lenguas oficiales: euskera y castellano, así como en algunas lenguas extranjeras de referencia como el inglés, el francés o el alemán, atendiendo las directrices establecidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001).

Se han tomado datos de los niveles de competencia lingüística en euskera, por ser lengua oficial de la comunidad autónoma, lengua vehicular en la mayor parte de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la actualidad en los centros educativos y porque es empleada con asiduidad para la comunicación con familias y agentes de la comunidad educativa. Asimismo, se han tomado datos de lenguas extranjeras como el inglés, el francés o el alemán. Por un lado, porque cada vez son más los centros que ofrecen una educación trilingüe, utilizando el inglés como lengua para la adquisición de aprendizajes en otras áreas o materias del currículum. Además, la adquisición de una segunda lengua extranjera por parte del alumnado, se encuentra presente entre las finalidades educativas establecidas en la normativa educativa. Por otra parte, la diversidad cultural y social creciente en nuestro entorno próximo está requiriendo el uso entre el profesorado de alguna lengua extranjera para la comunicación con las familias.

Existe también una razón añadida. La actualización del profesorado y su formación permanente le exigen disponer de competencia lingüística en alguna lengua extranjera para acceder al conocimiento aportado por la investigación, que presenta sus resultados en inglés, así como para compartir experiencias e innovaciones en foros, reuniones o con centros escolares de otros países.

Las figuras elaboradas presentan gráficamente la realidad en torno a la competencia lingüística de la muestra consultada. En euskera, el profesorado presenta un nivel alto de competencia lingüística (C2, el 14,4%; C1 el 67,9%, B2 el 7% y B1 el 2%), aunque algo por debajo de lo esperable, teniendo en cuenta las exigencias lingüísticas vigentes para el ejercicio de la profesión (Ver Figura 46).

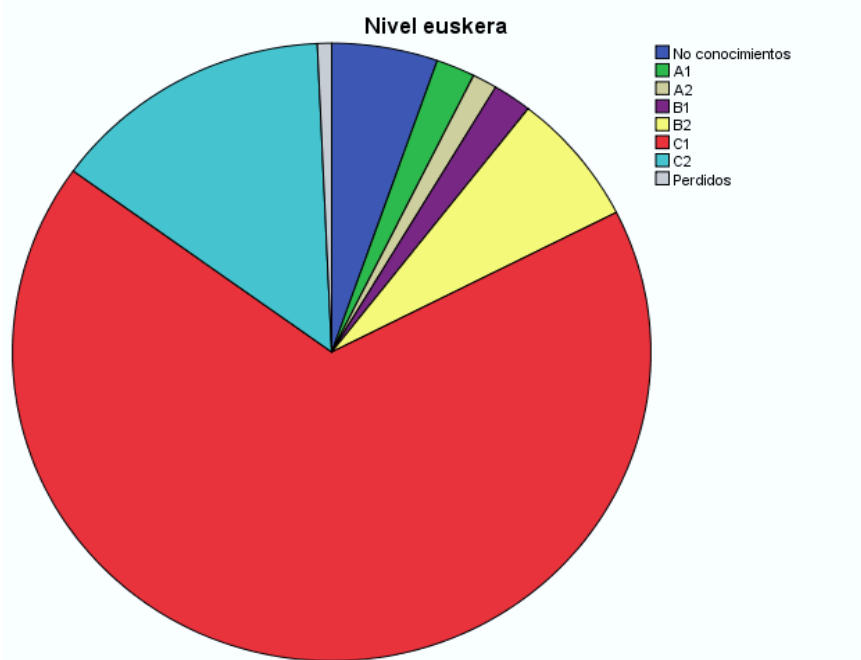


Figura 46. Nivel de competencia lingüística del profesorado en euskera

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, los resultados obtenidos en lenguas extranjeras distan mucho de ser acordes a las exigencias competenciales actuales. Así por ejemplo, en inglés, lengua extranjera más empleada y generalizada, el 6% tiene un nivel C2, el 12,5% nivel C1, el 11,7% B2, y el 13% B1. Es significativo que el 40,4% de la muestra no dispone de ningún tipo de conocimiento en inglés (Ver Figura 47).

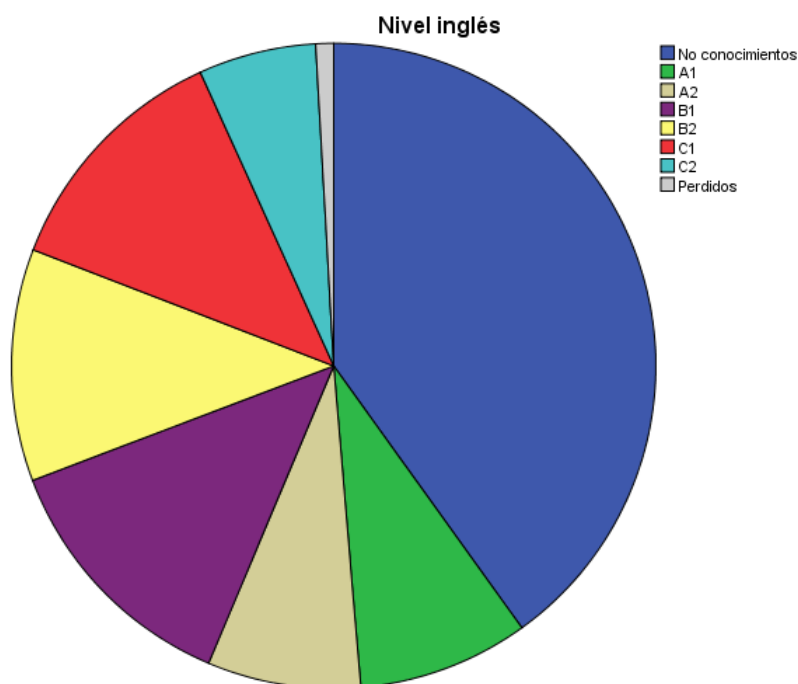


Figura 47. Nivel de competencia lingüística del profesorado en inglés

Fuente: Elaboración propia

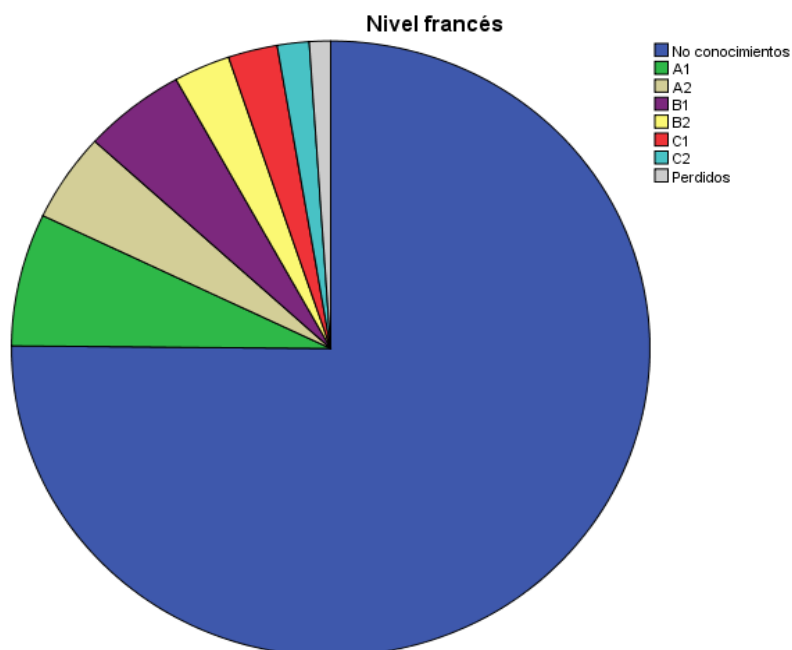


Figura 48. Nivel de competencia lingüística del profesorado en francés

Fuente: Elaboración propia

En francés, los niveles bajan aún más (C2 el 1,6%, C1 el 2,5%, B2 el 2,9% y B1 el 5,2%). El 75,9% de la muestra no dispone de ningún conocimiento (Figura 48). Menor es aún en alemán (Ver Figura 49).

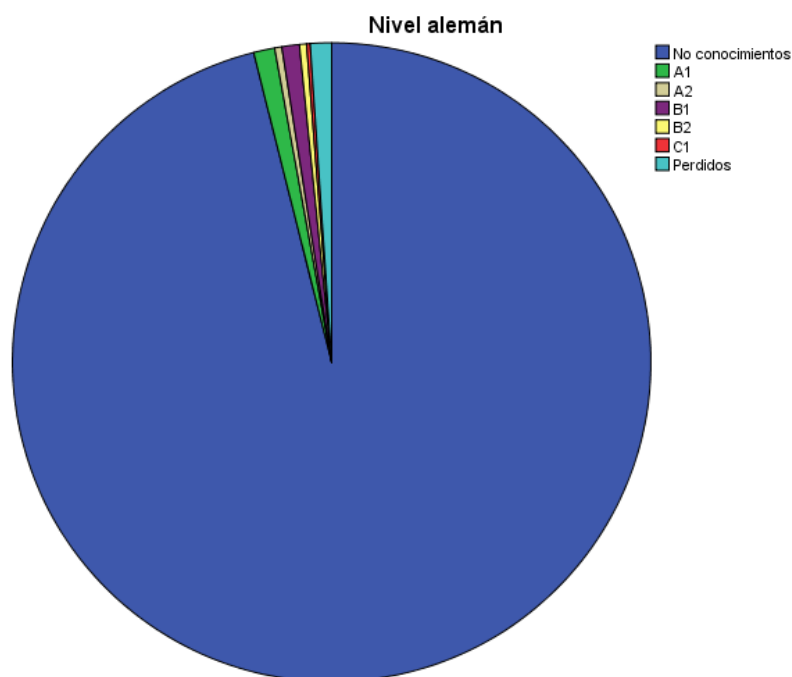


Figura 49. Nivel de competencia lingüística del profesorado en alemán

Fuente: Elaboración propia

Los bajos niveles de competencia lingüística en lenguas extranjeras puede incidir en que exista discrepancia entre el profesorado consultado a la hora de valorar la importancia del ítem C2 _41I- “*Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas*”, siendo el valor de la desviación típica 1,018 y su puntuación media 4,03, la más baja entre los ítems de esta competencia (Tabla 33).

5.6.2.4. *Diferencias en el nivel de realización o aplicación de las competencias en función de distintas variables*

A continuación, se presenta el análisis orientado a estudiar si existen diferencias significativas en la aplicación de las competencias docentes por el profesorado en función de variables como la etapa educativa, la formación pedagógica o el género.

5.6.2.4.1. Movilización de las competencias docentes en función de la etapa educativa

Existen diferencias significativas entre el profesorado de Educación Primaria y de la ESO a la hora de aplicar las siguientes competencias docentes en la práctica:

- Competencia para la planificación y gestión educativa ($t=3,302$; $p=,001$)
- Competencia para la gestión e implementación del curriculum ($t=4,964$; $p=,000$)
- Competencia para la evaluación educativa ($t=2,276$, $p=,023$)
- Competencia en orientación y tutoría ($t=5,597$; $p=,000$)
- Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación ($t=2,670$; $p=,008$)
- Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa ($t=3,426$; $p=,001$)

Son los profesores de Educación Primaria quienes las aplican en mayor medida. Por el contrario, no se han encontrado diferencias significativas a nivel de realización en la Competencia ética y compromiso profesional y en la de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza. Por tanto, se puede aceptar la *Subhipótesis 2.1*, que afirma que el profesorado de Educación Primaria aplica en mayor medida las competencias docentes que el profesorado de ESO, salvo en el caso de las dos últimas competencias docentes mencionadas. No obstante, incluso en éstas las medias son mayores en el profesorado de Primaria, aunque no de manera significativa (Ver Tabla 41).

Tabla 41:**Comparación de medias en función de la etapa educativa**

Competencia	Etapa	N	Media	t	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Primaria	319	3,6703	3,302	,001*
	ESO	217	3,4894		
C. para la gestión e implementación del currículum	Primaria	320	3,9421	4,964	,000*
	ESO	217	3,7216		
C. para la evaluación educativa	Primaria	319	3,8905	2,276	,023*
	ESO	217	3,7761		
C. en orientación y tutoría	Primaria	319	3,9854	5,597	,000*
	ESO	217	3,6692		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Primaria	318	3,7511	2,670	,008*
	ESO	217	3,6167		
C. ética y compromiso profesional	Primaria	319	4,3134	1,896	,058
	ESO	217	4,2264		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Primaria	319	4,0432	3,426	,001*
	ESO	216	3,8649		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Primaria	319	3,9554	1,385	,167
	ESO	217	3,8865		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

5.6.2.4.2. Movilización de las competencias docentes en función de la formación pedagógica

Existen diferencias significativas en el nivel de realización de las siguientes competencias en función de la formación pedagógica (Ver Tabla 42):

- La C. para la planificación y gestión educativa ($F=5,128$; $p=,002$).
- La C. para la gestión e implementación del currículum ($F=9,016$; $p=,000$).
- La C. en orientación y tutoría ($F=11,092$; $p=,000$).
- La C. para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa ($F=4,381$; $p=,005$)

La ANOVA refleja que los grupos que más se diferencian en estas competencias son aquellos profesores que han realizado estudios de Magisterio de los que han realizado el CAP. No obstante, en la realización de la Competencia en Orientación y Tutoría además de observarse diferencias entre los estudios de Magisterio y CAP, también se aprecian diferencias significativas entre los estudios de Pedagogía o Psicopedagogía y el CAP.

Por tanto, se confirma en estas competencias la *Subhipótesis 2.2.*, que afirma que el profesorado que ha realizado estudios de Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía aplica en mayor medida las competencias docentes que el profesorado con una formación pedagógica como el CAP o el Máster conducente al ejercicio docente en Educación

Secundaria. Por el contrario, se acepta la Hipótesis Nula en los siguientes casos: Competencia para la evaluación educativa, Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, Competencia ética y compromiso profesional y Competencia para la gestión emocional y creación de climas de confianza.

Tabla 42:
Comparación de medias en función de la formación pedagógica previa (realización)

Competencia	Formación Pedagógica	N	Media	Desv. Típ.	F	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Magisterio	326	3,6633	,59031	5,128	,002*
	CAP	128	3,4285	,67555		
	Máster Sec.	7	3,2786	,57144		
	Pd./ Psicp.	62	3,6320	,63073		
C. para la gestión e implementación del currículum	Magisterio	327	3,9588	,50994	9,016	,000*
	CAP	128	3,6741	,55866		
	Máster Sec.	7	3,8061	,81516		
	Pd./ Psicp.	62	3,8375	,53279		
C. para la evaluación educativa	Magisterio	326	3,9026	,54762	1,922	,125
	CAP	128	3,7650	,58649		
	Máster Sec.	7	3,9048	,66088		
	Pd./ Psicp.	62	3,8304	,56793		
C. en orientación y tutoría	Magisterio	326	3,9868	,62055	11,092	,000*
	CAP	128	3,6059	,66302		
	Máster Sec.	7	3,7560	,88892		
	Pd./ Psicp.	62	3,8857	,62691		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Magisterio	325	3,7506	,55448	2,029	,109
	CAP	128	3,6060	,60272		
	Máster Sec.	7	3,7905	,76853		
	Pd./ Psicp.	62	3,7139	,54246		
C. ética y compromiso profesional	Magisterio	326	4,3286	,49084	1,670	,172
	CAP	128	4,2259	,58247		
	Máster Sec.	7	4,1667	,64010		
	Pd./ Psicp.	62	4,2284	,51937		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Magisterio	326	4,0584	,55557	4,381	,005*
	CAP	128	3,8402	,63142		
	Máster Sec.	7	3,9905	,69568		
	Pd./ Psicp.	62	3,9298	,68527		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Magisterio	326	3,9719	,51046	1,563	,197
	CAP	128	3,8669	,57651		
	Máster Sec.	7	4,0571	,52236		
	Pd./ Psicp.	62	3,8696	,66677		

Fuente: Elaboración propia

 * valores significativos $p < ,05$

5.6.2.4.3. Movilización de las competencias docentes en función de la experiencia docente

Según la Tabla 43, se observan diferencias significativas en el nivel de realización de algunas de las competencias docentes en función de la experiencia docente, concretamente en:

- La *Competencia para la planificación y gestión educativas* ($F=3,327$; $p=,019$). La diferencia se produce entre el profesorado de mayor experiencia (entre 31 y 40 años) y los que llevan en la profesión entre 6 y 15 años, siendo los de mayor experiencia los que más competencia planificadora demuestran.
- La *Competencia para la evaluación educativa* ($F=2,706$; $p=,045$). Existen diferencias entre el profesorado con experiencia comprendida entre los 6 y 15 años y los docentes con la mayor experiencia profesional. En este caso, son los profesores con mayor experiencia los que demuestran un mayor nivel de aplicación de la competencia evaluadora.

De modo que en estas dos competencias sí se cumple la *Subhipótesis 2.4.*, que afirma que el profesorado con mayor experiencia aplica en mayor medida las competencias docentes que el profesorado con poca experiencia. En el resto de competencias docentes se ha de aceptar la Hipótesis Nula.

Tabla 43:
Comparación de medias en función de la experiencia docente (realización)

Competencia	Experiencia docente	N	Media	DT.	F	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	<5 años	51	3,5353	,66538	3,327	,019*
	6 a 15 años	123	3,4743	,74390		
	16 a 30 años	238	3,6368	,58208		
	31 a 40 años	115	3,7116	,54806		
C. para la gestión e implementación del currículum	<5 años	51	3,9684	,76538	,714	,544
	6 a 15 años	123	3,8555	,55571		
	16 a 30 años	238	3,8480	,50951		
	31 a 40 años	116	3,8762	,48539		
C. para la evaluación educativa	<5 años	51	3,8964	,50339	2,706	,045*
	6 a 15 años	123	3,7596	,54467		
	16 a 30 años	238	3,8303	,54380		
	31 a 40 años	115	3,9493	,52446		
C. en orientación y tutoría	<5 años	51	3,9266	,56727	,351	,784
	6 a 15 años	123	3,8423	,88586		
	16 a 30 años	238	3,8420	,59822		
	31 a 40 años	115	3,8932	,52272		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	<5 años	51	3,8154	,58677	1,775	,151
	6 a 15 años	123	3,6382	,58685		
	16 a 30 años	238	3,6872	,58064		
	31 a 40 años	114	3,7723	,54445		
C. ética y compromiso profesional	<5 años	51	4,3268	,43272	,182	,909
	6 a 15 años	123	4,2860	,52437		
	16 a 30 años	238	4,2707	,56407		
	31 a 40 años	115	4,2951	,47190		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	<5 años	51	4,0216	,59100	,696	,555
	6 a 15 años	123	3,9211	,62769		
	16 a 30 años	237	3,9861	,61365		
	31 a 40 años	115	4,0251	,54466		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	<5 años	51	4,0797	,48767	1,934	,123
	6 a 15 años	123	3,8748	,58086		
	16 a 30 años	238	3,9137	,54325		
	31 a 40 años	115	3,9635	,52180		

Fuente: Elaboración propia

 * valores significativos $p < ,05$

La ANOVA realizada en base a la variable edad no demuestra diferencias significativas en torno al nivel de aplicación de las competencias docentes.

5.6.2.4.4. Movilización de las competencias docentes en función de la red educativa: centros públicos y concertados

La comparación de medias realizada entre el profesorado que trabaja en centros públicos y aquellos que lo hacen en la red concertada no revela diferencias significativas en cuanto al nivel de implementación de competencias docentes. Aunque los centros concertados puntúan algo más alto en el nivel de realización, la diferencia existente no se considera significativa (Ver Tabla 44). Por tanto no se acepta la *Subhipótesis 2.3.*, que afirmaba que la red educativa influye en el nivel de implementación de sus competencias, y se acepta la Hipótesis Nula.

Tabla 44:

Comparación de medias en función de la red educativa

Competencia	Red	N	Media	t	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Publico	280	3,6015	,006	,995
	Concertado	277	3,6012		
C. para la gestión e implementación del currículum	Publico	281	3,8424	-,857	,392
	Concertado	277	3,8817		
C. para la evaluación educativa	Publico	280	3,8209	-1,196	,232
	Concertado	277	3,8784		
C. en orientación y tutoría	Publico	280	3,8446	-,577	,564
	Concertado	277	3,8767		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Publico	279	3,6935	-,498	,619
	Concertado	277	3,7178		
C. ética y compromiso profesional	Publico	280	4,2136	-3,253	,001*
	Concertado	277	4,3553		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Publico	279	3,9315	-1,955	,051
	Concertado	277	4,0306		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Publico	280	3,9078	-1,162	,246
	Concertado	277	3,9614		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

5.6.2.4.5. Movilización de las competencias docentes en función del género

La prueba t de Student muestra diferencias significativas en el nivel de implementación de todas las competencias docentes en la práctica educativa en función de la variable género; siendo mayores los niveles de realización en las mujeres que en los hombres (Ver Tabla 45). Por tanto, se confirma la *Subhipótesis 2.5.*, que considera que el profesorado femenino muestra un nivel mayor de aplicación de las competencias docentes.

Tabla 45:

Comparación de medias en función del género (realización)

Competencia	Género	N	Media	t	Significación
C. para la planificación y gestión educativa	Hombre	146	3,4686	-2,946	,003*
	Mujer	408	3,6464		
C. para la gestión e implementación del currículum	Hombre	146	3,7020	-4,187	,000*
	Mujer	409	3,9177		
C. para la evaluación educativa	Hombre	146	3,6885	-3,986	,000*
	Mujer	408	3,9041		
C. en orientación y tutoría	Hombre	146	3,6750	-3,974	,000*
	Mujer	408	3,9238		
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Hombre	146	3,5328	-4,266	,000*
	Mujer	407	3,7661		
C. ética y compromiso profesional	Hombre	146	4,2084	-1,998	,046*
	Mujer	408	4,3081		
C. para la coordinación y trabajo en equipo con la comunidad	Hombre	146	3,8814	-2,288	,023*
	Mujer	407	4,0131		
C. para la gestión emocional y creación de climas de confianza	Hombre	146	3,8553	-2,048	,041*
	Mujer	408	3,9627		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

Finalmente, los análisis de comparación de medias de los niveles de realización del profesorado en base a diferentes variables permite aceptar parcialmente la *Hipótesis 2*, y afirmar que *existen diferencias entre el profesorado en el nivel de desarrollo y de movilización de las competencias docentes en función de variables como la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación pedagógica*. Sin embargo, no se observan diferencias en función de la edad o la red educativa en la que se desempeña la labor.

5.6.3. Contraste de importancia – realización

Una vez realizado el estudio descriptivo que aporta datos de interés sobre el estado de la cuestión, se procederá con un estudio de contraste de los niveles de importancia y realización otorgados a cada una de las competencias docentes por medio de análisis descriptivos, y mediante la aplicación de la Técnica AIR, que permita orientar la acción hacia la mejora de las actuaciones docentes, comprobando el lugar que ocupan las competencias y dimensiones dentro de las áreas clásicas de concentración, mantenimiento, baja prioridad o sobre-esfuerzo.

En la presentación del diseño metodológico, se hace referencia a la polémica que genera la interpretación de los datos obtenidos a través de la Técnica AIR, especialmente, a la hora de realizar una lectura fiable y rigurosa que permita realizar unas recomendaciones adecuadas.

Atendiendo a la recomendación realizada por Alberty y Mihalik (1989), Guadagnolo (1985), Hollenhorst et al. (1992) así como Martilla y James (1977; citados por Ábalo et al., 2006), se ha decidido colocar los ejes definatorios de los cuadrantes en la media global de las puntuaciones de importancia y realización, es decir, el eje de importancia permite profundizar en la lectura de la realidad, contrastando la percepción general del profesorado, el nivel de priorización de cada uno de los ítems y aportando datos sobre el nivel de aplicación de las competencias docentes.

Para completar el análisis, se tendrá en cuenta la propuesta de Sethna (1982; citado por Ábalo et al., 2006) relativa a hacer hincapié en el análisis del valor de la diferencia entre la importancia y la realización. Es decir, se analizará el nivel de desconfirmación de expectativas. Cuanto mayor sea el valor resultante de la resta, mayor prioridad tendrá la dimensión o competencia analizada. Además, la aplicación de los *modelos diagonales* que dividen el cuadro en dos áreas a partir de una diagonal, permitirán predecir las prioridades expresadas por los participantes (Bacon, 2003; citado por Ábalo et al., 2006). En base a esta lectura, los aspectos que se posicionen en el área inferior-derecha serán considerados “no prioritarios”; mientras que los que se ubiquen por encima de la diagonal, es decir, en el área superior-izquierda, serán aspectos a priorizar. En la medida en que los puntos se alejen de la diagonal hacia posiciones más altas, mayor será su prioridad.

Los análisis de la realidad por medio de la Técnica AIR, incorporando estas mejoras en su interpretación serán llevadas a cabo del siguiente modo:

- En primer lugar se elaborará un gráfico que posicione de manera clara los totales de cada una de las competencias.
- A continuación, se presentarán gráficos que posicionen los ítems de cada competencia.

5.6.3.1. *Discrepancia entre la importancia y la realización del perfil docente propuesto*

El nivel de aceptación medio del perfil docente por parte del profesorado consultado es de 4,48, mientras que su nivel de realización o implementación es de 3,88, situándose el nivel de discrepancia en 0,60 (Ver Tabla 46). Aunque se comprueba que la importancia otorgada es mayor que su nivel de movilización, la discrepancia entre ambos valores puede considerarse razonable.

Con el fin de obtener datos que puedan ser funcionales de cara a la orientación a la mejora del profesorado, a continuación se analizarán de manera general, los niveles de

discrepancia o desconfirmación de expectativas encontrados en cada una de las competencias.

Tabla 46

Competencias docentes ordenadas por orden de discrepancia entre el nivel de importancia y realización

Competencias docentes	Nivel de discrepancia
Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación (C5)	0,73
Competencia para la planificación y gestión educativa (C1)	0,70
Competencia en tutoría y orientación (C4)	0,68
Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza (C8)	0,65
Competencia para la gestión e implementación del currículum (C2)	0,64
Competencia para la evaluación educativa (C3)	0,57
Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa (C7)	0,51
Competencia ética y compromiso profesional (C6)	0,34
TOTAL	0,60

Fuente: Elaboración propia

Según se aprecia en la Tabla 60, los mayores niveles de discrepancia entre la importancia atribuida y su nivel de ejecución se sitúan en la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación (Diferencia=0,73), así como en la Competencia para la planificación y gestión educativa (Diferencia=0,70), y en la Competencia en orientación y tutoría (Diferencia=0,68). Por el contrario, el profesorado consultado muestra mayor nivel de coherencia fundamentalmente en la Competencia ética y compromiso profesional (Diferencia=0,34).

A continuación, se presenta el posicionamiento de las competencias docentes en el eje de coordenadas para cotejar su situación dentro de las diferentes áreas que estudia la Técnica AIR.

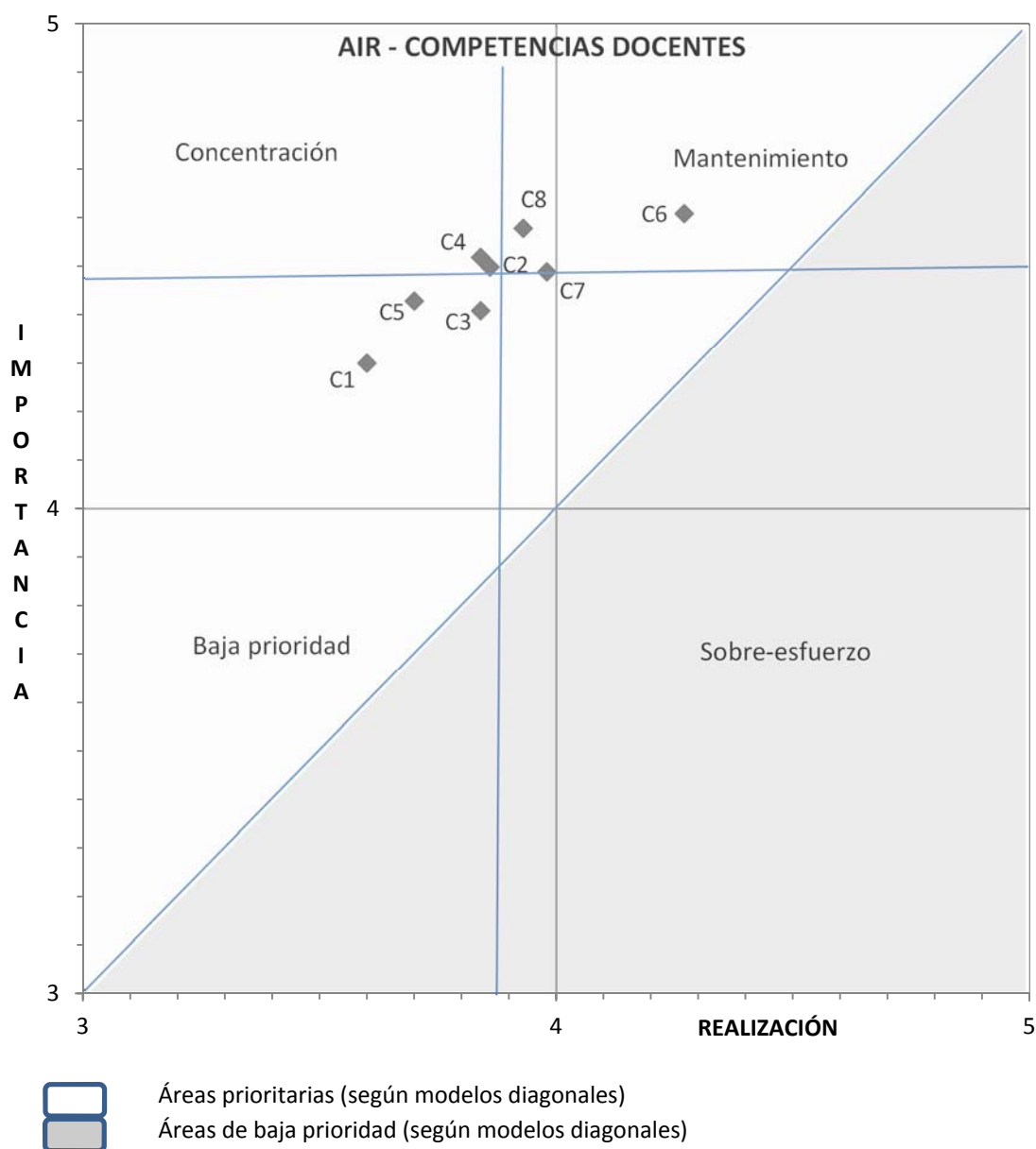


Figura 50. Contraste de importancia – realización de las competencias docentes mediante Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

Aplicando los *modelos diagonales* para la interpretación de los datos, se observa que todas las competencias se posicionan en el área prioritaria. Bajo una interpretación clásica (Figura 50), también, salvo la Competencia Ética y Compromiso Profesional (C6) que se encuentra en el área de mantenimiento, el resto de competencias docentes se situarían en el área de concentración. Aunque sea muy probable que todas ellas requieren ser más desarrolladas y movilizadas por el profesorado, de cara a realizar orientaciones hacia la mejora, es importante centrar el análisis y diferenciar cuáles de ellas son más prioritarias.

En este sentido, tomando como ejes definitorios aquellos que se posicionan en la media de las puntuaciones obtenidas (Importancia = 4,48; Realización= 3,88), se observa que el cuadrante de baja prioridad, que antes quedaba vacante, es ocupado ahora por algunas competencias. En base a esta interpretación, se constata que en el Área de Mantenimiento se encuentran las siguientes competencias: Competencia ética y compromiso profesional (C6), Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa (C7) y la Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza (C8). Es decir, existe cierto equilibrio entre los valores de importancia y de realización que éstas presentan.

Se encuentran dentro del Área de Baja Prioridad la Competencia para la planificación y gestión educativa (C1), la Competencia para la evaluación educativa (C3) y la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación (C5). Esto quiere decir que son las competencias menos movilizadas por el profesorado, y al mismo tiempo, menormente valoradas por ellos.

Dentro del Área de Concentración se presentan la Competencia para la gestión e implementación del currículum (C2) y la Competencia en tutoría y orientación (C4). Esto quiere decir que el nivel de aplicación de las competencias se encuentra muy por debajo de su importancia. Por lo tanto, el profesorado considera que debería trabajar y mejorar el nivel de desarrollo y aplicación de éstas.

En función de las puntuaciones obtenidas, ninguna competencia está en el Área de Sobre-Esfuerzo, es decir que se haya desarrollado o aplicado por encima de su relevancia.

En definitiva, se observa que la interpretación clásica de los cuatro cuadrantes y los modelos diagonales aportan un escenario general similar que sitúan a las competencias docentes en el área prioritaria. Estos modos de interpretación de los datos, permiten confirmar la pertinencia de las competencias. Mientras, la lectura de los cuadrantes desde el posicionamiento de los ejes en la media obtenida de Importancia y Realización y el análisis del nivel de desconfirmación de expectativas ayudan a determinar las competencias que requieren mayor priorización.

Por tanto, por su posicionamiento en el cuadrante de concentración de esfuerzos, se debe promover la mejora de la Competencia para la gestión e implementación del currículum (C2) y la Competencia en tutoría y orientación (C4). Por su nivel de desconfirmación de expectativas, también parece necesario intensificar los esfuerzos en la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación (C5). El análisis de los ítems estudiados en cada una de ellas, facilitará la concreción de las actuaciones a mejorar e impulsar.

Estos resultados llevan a aceptar la hipótesis nula y rechazar la Hipótesis 3:

Hipótesis 3: Las competencias clave docentes asociadas a las funciones docentes se sitúan en las áreas de mantenimiento y/o sobre-esfuerzo, mientras que las competencias transversales a las funciones docentes se encuentran en el área de concentración de esfuerzos o de baja prioridad.

Las competencias asociadas a las funciones docentes se encuentran situadas, contrariamente a la hipótesis inicial, en las áreas de concentración de esfuerzos o de baja prioridad; mientras que las competencias transversales, con menor tradición en el ejercicio docente se ubican en el área de mantenimiento, demostrando un mayor nivel de realización. Únicamente el nivel alto de desconfirmación que posiciona a la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación como prioritaria, se sitúa en la línea de la hipótesis formulada.

5.6.3.2. Discrepancia entre la Importancia y la Realización en los ítems que componen las competencias docentes

A continuación, se analizará cual es el posicionamiento de las diferentes acciones recogidas por los ítems que integran cada una de las competencias.

5.6.3.2.1. Discrepancia en la Competencia para la planificación y gestión educativa

En base a la lectura propuesta por Sethna y los modelos diagonales, se confirma la relevancia de todos los ítems analizados a través de la subescala elaborada. Al mismo tiempo, todas ellas se posicionan como acciones sobre las que concentrar los esfuerzos. Sin embargo, las diferencias obtenidas entre los niveles de importancia y de realización que se recogen en la Tabla 47, muestran que son el ítem C1_33 (Discrepancia= 1,09), relativo a la gestión del tiempo, seguido del ítem C1_17 referente a la elaboración de unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas (Discrepancia= 0,76), en los que hay que aumentar más su nivel de aplicación, y por tanto, los esfuerzos orientados a la mejora deben concentrarse en ellos. Por el contrario, la acción en la que mejor se alinea la realización a la importancia es la detallada en el ítem C1_25- *Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje* (Ver Tabla 47).

Tabla 47:

Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la planificación y gestión educativa

Ítems de la Competencia para la Panificación y gestión educativa	Diferencia entre Importancia y Realización
C1_33: Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...)	1,09
C1_ 17: Elaborar unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas	0,76
C1_ 1: Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...	0,6
C1_9: Diseñar por competencias la programación de aula	0,59
C1_ 25: Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje	0,48

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la discrepancia a través de la aplicación de la Técnica AIR (Figura 51), permite conocer la distribución de los ítems entre las áreas de concentración, de mantenimiento, de baja prioridad, o de sobre esfuerzo.

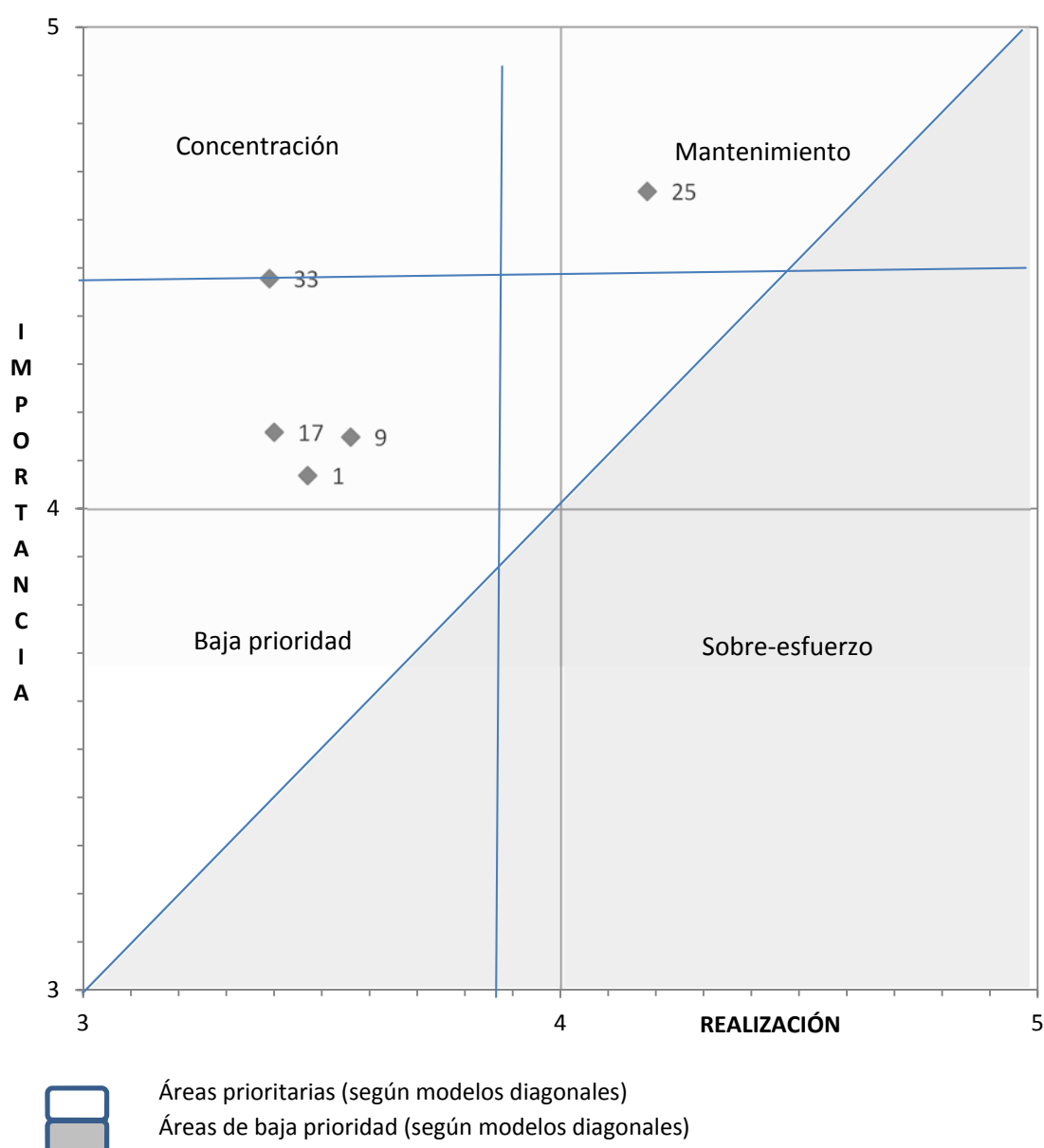


Figura 51. Contraste de importancia – realización de la Competencia para planificación y gestión educativa mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

La interpretación clásica del posicionamiento de los ítems en los cuatro cuadrantes, confirma que todas las dimensiones analizadas son consideradas de máxima prioridad para el profesorado consultado (Ver Figura 51). Además, salvo el ítem C1_25- *Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje*, que se plantea como acción a mantener, el resto de las dimensiones se posicionan en el cuadrante de concentración de esfuerzos, es decir, que tales acciones se llevan a cabo menos de lo que su importancia recomienda.

Ubicando los ejes en la media de las valoraciones de importancia y realización, el ítem C1_25 continúa en el área de mantenimiento. Se posicionarían en zona de baja prioridad, el ítem C1_1, que recoge la participación en proyectos de centro (PEC, PCC, etc.), el C1_9,

referente al diseño de la programación de aula por competencias, así como el C1_17, relativo a la elaboración de unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas. Es decir, para el profesorado resultan tareas de baja prioridad la planificación del curriculum en base a competencias. Por el contrario, dentro del área de concentración se encontraría el ítem C1_33 relativo a la necesidad de distribuir de manera equilibrada el tiempo entre las diferentes tareas docentes.

5.6.3.2.2. Discrepancia en la Competencia para gestión e implementación del curriculum

Los modelos diagonales confirman la prioridad de todas las acciones estudiadas. La evaluación de las diferencias entre la importancia y la realización, visible en la Tabla 48, indica que las dimensiones relativas a la promoción de climas de confianza y al liderazgo en el aula (ítems C2_48, C2_53 y C2_60) presentan un buen nivel de ajuste entre la importancia otorgada y el nivel de realización; mientras que son la integración de las familias y la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje (C2_64; Discrepancia=0,91) y aspectos metodológicos como el tratamiento integrado de las lenguas (C2_41; Discrepancia =0,86), la integración de las TIC (C2_34; Discrepancia =0,83), o la adaptación de las actividades a la diversidad (C2_18; Discrepancia =0,81), o el ítem C2_10- *Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes* (Discrepancia =0,81) las que mayor nivel de desconfirmación de expectativas demuestran.

Tabla 48**Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la gestión e implementación del currículum**

Ítems de la Competencia para la gestión e implementación del currículum	Diferencia entre Importancia y Realización
C2_64: Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje	0,91
C2_41: Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas	0,86
C2_34: Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC	0,83
C2_18: Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes	0,81
C2_10: Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes	0,81
C2_65: Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas	0,75
C2_2: Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje	0,72
C2_58: Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender	0,68
C2_26: Plantear actividades con distintas soluciones posibles	0,67
C2_10: Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes	0,61
C2_62: Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje	0,51
C2_60: Dirigir y dinamizar el trabajo de aula	0,37
C2_53: Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase	0,30
C2_48: Promover en el aula un clima de confianza	0,24

Fuente: Elaboración propia

La lectura clásica de los cuadrantes confirma la pertinencia de todos los elementos valorados en la competencia. Asimismo, evidencia que éstos se posicionan entre dos cuadrantes fundamentalmente: el área de concentración y el área de mantenimiento (Figura 52).

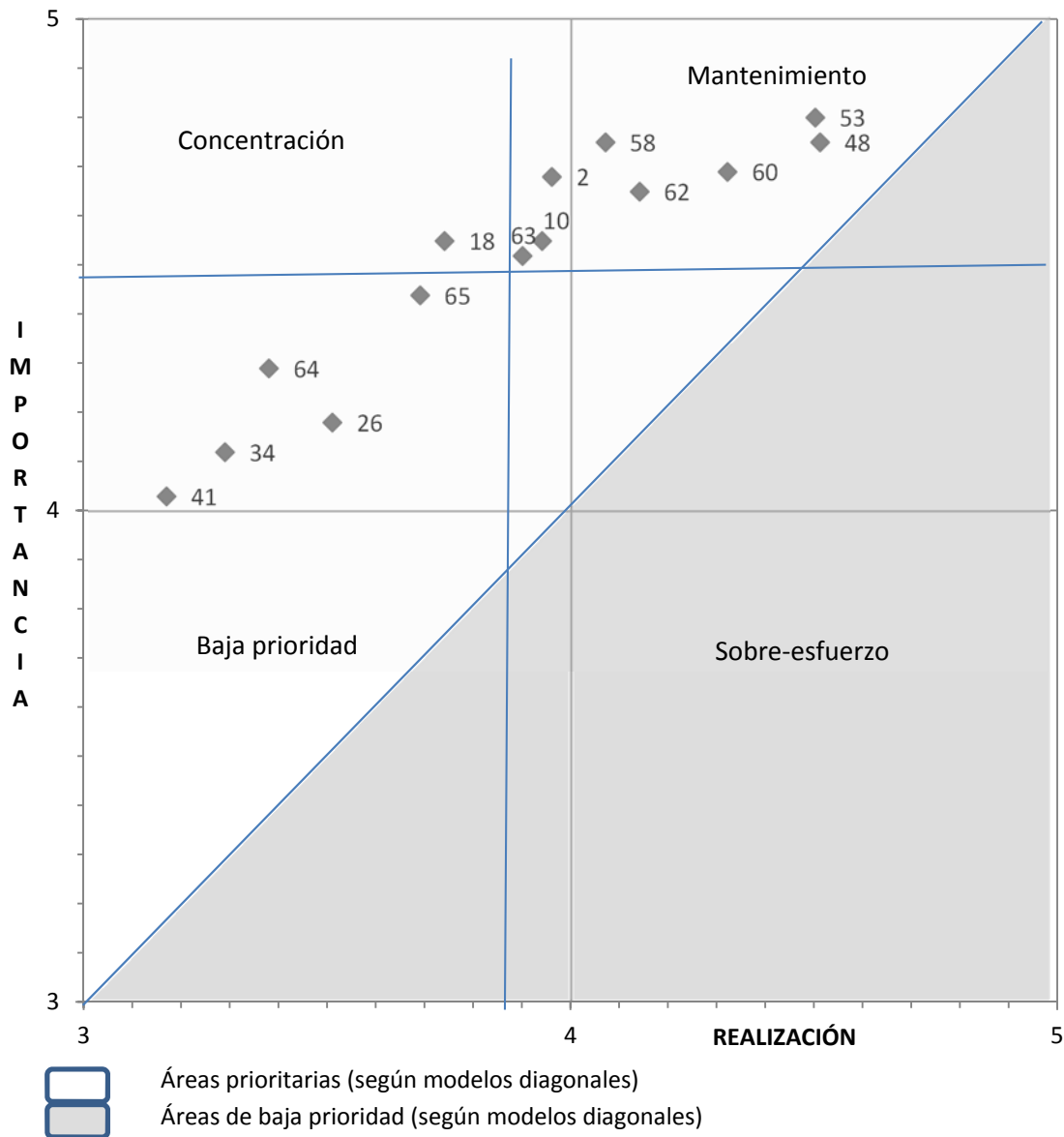


Figura 52. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la gestión e implementación del currículum mediante la Técnica AIR.

Fuente: Elaboración propia

Una primera lectura bajo la perspectiva clásica, y coincidiendo con la lectura aportada por los modelos diagonales, constata que el profesorado implementa mejor acciones como la promoción de climas de aula que favorezcan la seguridad y la motivación por el aprendizaje (ítems C2_48, C2_53, C2_58); el liderazgo en el aula (ítem C2_60) y tareas relativas al apoyo y la orientación continua a lo largo del proceso de aprendizaje (ítem C2_62). Por el contrario, muestra mayor dificultad a la hora de movilizar los ítems relacionados con el uso de metodologías que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso de las TIC o el tratamiento integrado de las lenguas (ítems C2_2, C2_10, C2_18, C2_26, C2_34, C2_41), el empleo de recursos y contextos reales o que los simulen (ítem C2_63), el desarrollo de

situaciones de aprendizaje que requieran la participación de las familias u otros agentes de la comunidad educativa (ítem C2_64), así como el empleo de la creatividad para responder a situaciones imprevistas o novedosas (Ver Figura 53).

Área de concentración	Área de mantenimiento
C2_2: Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje	C2_48: Promover en el aula un clima de confianza
C2_10: Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes	C2_53: Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase
C2_18: Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes	C2_58: Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender
C2_26 Plantear actividades con distintas soluciones posibles	C2_60: Dirigir y dinamizar el trabajo de aula
C2_34 Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC	C2_62: Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje
C2_41: Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas	
C2_63: Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas	
C2_64: Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje	
C2_65: Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas	

Figura 53. Ubicación de los ítems en base a un posicionamiento clásico de los ejes

Fuente: Elaboración propia

Posicionando los ejes definatorios de los cuadrantes en función de los valores medios de importancia y realización, la lectura de cara a la acción se concreta (Ver Figura 54). Atendiendo a los niveles de importancia que la muestra otorga, la dimensión relativa a la metodología de aprendizaje pasaría a considerarse una dimensión de baja prioridad; manteniéndose como elemento sobre el que concentrar los esfuerzos únicamente la adaptación de las tareas a la diversidad del alumnado.

Área de concentración	Área de mantenimiento	Área de baja prioridad
C2_18: Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes	<p>C2_48: Promover en el aula un clima de confianza</p> <p>C2_53: Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase</p> <p>C2_58: Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender</p> <p>C2_60: Dirigir y dinamizar el trabajo de aula</p> <p>C2_62: Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje</p> <p>C2_2: Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje</p> <p>C2_10: Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes</p> <p>C2_63: Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas</p>	<p>C2_26: Plantear actividades con distintas soluciones posibles</p> <p>C2_34: Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC</p> <p>C2_41: Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas</p> <p>C2_64: Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje</p> <p>C2_65: Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas</p>

Figura 54. Ubicación de los ítems ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización

Fuente: Elaboración propia

5.6.3.2.3. Discrepancia en la Competencia para la evaluación educativa

Desde los modelos diagonales, todos los elementos serían considerados prioritarios confirmando nuevamente la pertinencia de la competencia y de sus diferentes dimensiones. El análisis de las diferencias entre la importancia y la realización, además, permite comprobar que el aspecto en el que hay un mayor ajuste entre estos valores es la comunicación de los resultados adaptándose a los interesados (ítem C3_49), mientras que los ítems que muestran mayor desconfirmación de expectativas son los referidos al fomento de la autoevaluación y la coevaluación (ítem C3_54), al uso de técnicas e instrumentos de evaluación que fomenten el desarrollo de competencias en el alumnado (ítem C3_3) (Ver Tabla 49).

Tabla 49:**Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa**

Ítems de la Competencia para la evaluación educativa	Diferencia entre Importancia y Realización
C3_54: Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros	0,76
C3_3: Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias	0,72
C3_27: Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes	0,68
C3_19: Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente definidos	0,55
C3_42: Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje	0,53
C3_35: Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas	0,51
C3_11: Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje	0,42
C3_49: Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación	0,30

Fuente: Elaboración propia

La lectura clásica de los datos confirma la relevancia de las diferentes acciones analizadas en la competencia evaluadora docente (Ver Figura 55).

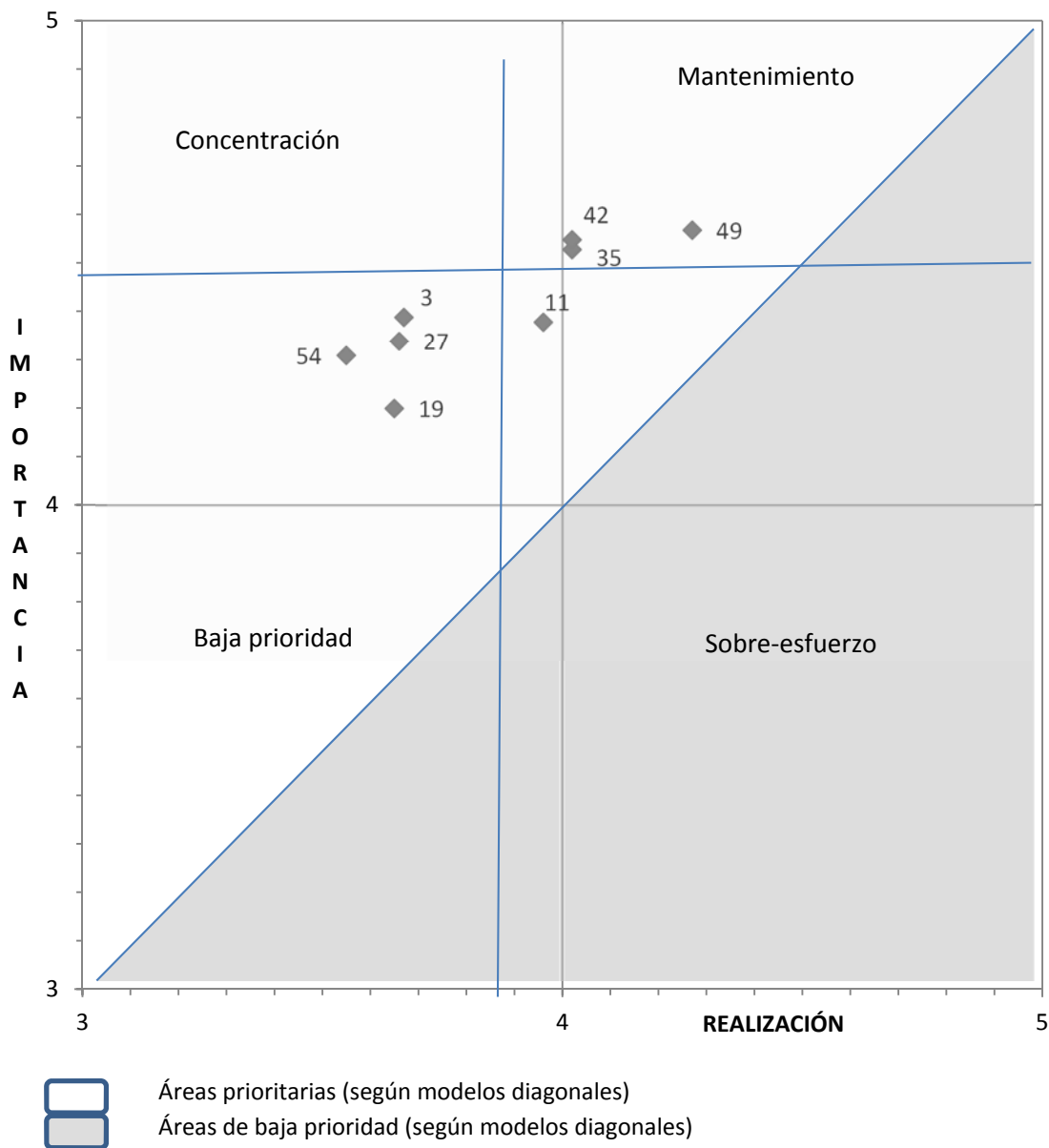


Figura 55. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la evaluación educativa mediante la Técnica AIR.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, desde un posicionamiento clásico de los ejes, los ítems se ubican fundamentalmente en los cuadrantes de mantenimiento y de concentración, como se puede comprobar a continuación. Según se refleja en la Figura 56, y coincidiendo con el análisis de la discrepancia realizado por los modelos diagonales, se encuentran en un nivel óptimo de ajuste entre lo valorado y lo realizado en las acciones relativas al uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas (ítem C3_35), la orientación de la evaluación hacia la mejora continua (ítem C3_42), así como la comunicación adecuada de los resultados a los interesados (ítem

C3_49). Por el contrario, se encuentran en el área de concentración de esfuerzos, y por tanto, de mejora de la práctica los ítems que hacen referencia al uso de técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado al desarrollo de las competencias básicas (ítems C3_3 y C3_11), el diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado (ítems C3_19 y C3_27), así como el fomento de la autoevaluación y la coevaluación (ítem C3_54).

Área de concentración	Área de mantenimiento
C3_3: Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias	C3_35: Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas
C3_11: Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje	C3_42: Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje
C3_19: Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente definidos	C3_49: Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación
C3_27: Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes	
C3_54: Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros	

Figura 56. Ubicación de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa en base a un posicionamiento clásico de los ejes

Fuente: Elaboración propia

El posicionamiento de los ejes que definen las áreas en la media de importancia y realización obtenida, permite profundizar en la lectura de los datos, constatando la siguiente realidad (Ver Figura 57). Se mantienen las mismas dimensiones en el área de mantenimiento, el área de concentración queda vacía, mientras que el desarrollo de un sistema de evaluación que permita cotejar el nivel competencial del alumnado (ítems C3_19 y C3_27), el uso de técnicas de evaluación que orienten al alumnado al desarrollo de competencias (ítem C3_3), así como la potenciación de la autoevaluación y coevaluación del alumnado (ítem C3_54) se sitúan en el área de baja prioridad. Además, el uso de la evaluación para favorecer el aprendizaje (ítem C3_11) se interpretaría como elemento en el que se emplean más esfuerzos y energías de los que verdaderamente requiere.

El análisis en base a este posicionamiento de los ejes, nuevamente hace constatar de manera más clara de qué manera percibe el profesorado la realidad docente y las funciones que se le exigen. En este sentido, se observa como la evaluación de las competencias básicas, así como el diseño de técnicas e instrumentos para ello sigue

siendo algo no suficientemente implementado, del mismo modo que el fomento de la autoevaluación entre el alumnado.

Área de mantenimiento	Área de sobre-esfuerzo	Área de baja prioridad
<p>C3_35: Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas</p> <p>C3_42: Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje</p> <p>C3_49: Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación</p>	<p>C3_11: Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje</p>	<p>C3_3: Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias</p> <p>C3_19: Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente definidos</p> <p>C3_27: Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes</p> <p>C3_54: Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros</p>

Figura 57: Distribución de los ítems de la Competencia para la evaluación educativa ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización

Fuente: Elaboración propia

5.6.3.2.4. Discrepancia en la Competencia en orientación y tutoría

Al igual que en competencias anteriores, los modelos diagonales establecen como importantes y prioritarias todas las acciones analizadas. Asimismo, los resultados del análisis de la discrepancia entre la importancia y la realización, presentados en la Tabla 50, revelan cierta distancia entre ambas. Destaca por su nivel de desconfirmación la dimensión relativa a la promoción y desarrollo de valores que potencien una ciudadanía activa y respetuosa (ítem C4_55; Discrepancia= 0,95). Le siguen los ítems centrados en la detección de necesidades del alumnado para su orientación a nivel individual y grupal (ítem C4_4; Discrepancia= 0,7), así como aquel que busca el desarrollo de un autoconcepto ajustado entre el alumnado (ítem C4_12; Discrepancia= 0,7).

Tabla 50:**Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría**

Ítems de la Competencia en orientación y tutoría	Diferencia entre Importancia y Realización
C4_55: Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado	0,95
C4_4: Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz	0,7
C4_12: Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo	0,7
C4_43: Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones	0,69
C4_28: Promover la coordinación educativa con las familias	0,67
C4_20: Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros	0,62
C4_36: Aplicar actividades que favorezcan entre el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad	0,53
C4_50: Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales.	0,47

Fuente: Elaboración propia

Bajo el análisis clásico de los cuatro cuadrantes de AIR, representados en la Figura 58, se confirma nuevamente la relevancia de la competencia en el perfil docente, así como la pertinencia de las acciones estudiadas, dado su posicionamiento en las áreas de mantenimiento y concentración. Según esta perspectiva, las acciones relativas al autoconocimiento y creación de un concepto ajustado de sí mismo (ítems C4_12 y C4_20), así como la coordinación con la familia para la mejora personal y de los aprendizajes (C4_28), el desarrollo de actitudes y valores prosociales (C4_43) y la promoción y desarrollo de una ciudadanía activa (C4_55) se encuentran entre los aspectos sobre los que concentrar los esfuerzos por su distancia entre la importancia otorgada y su nivel de aplicación. Asimismo, el gráfico muestra como aspectos a mantener, la detección de necesidades del alumnado (ítem C4_4), el fomento de actitudes positivas ante la diversidad (ítem C4_36), así como el tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social (ítem C4_50) (Ver Figura 59).

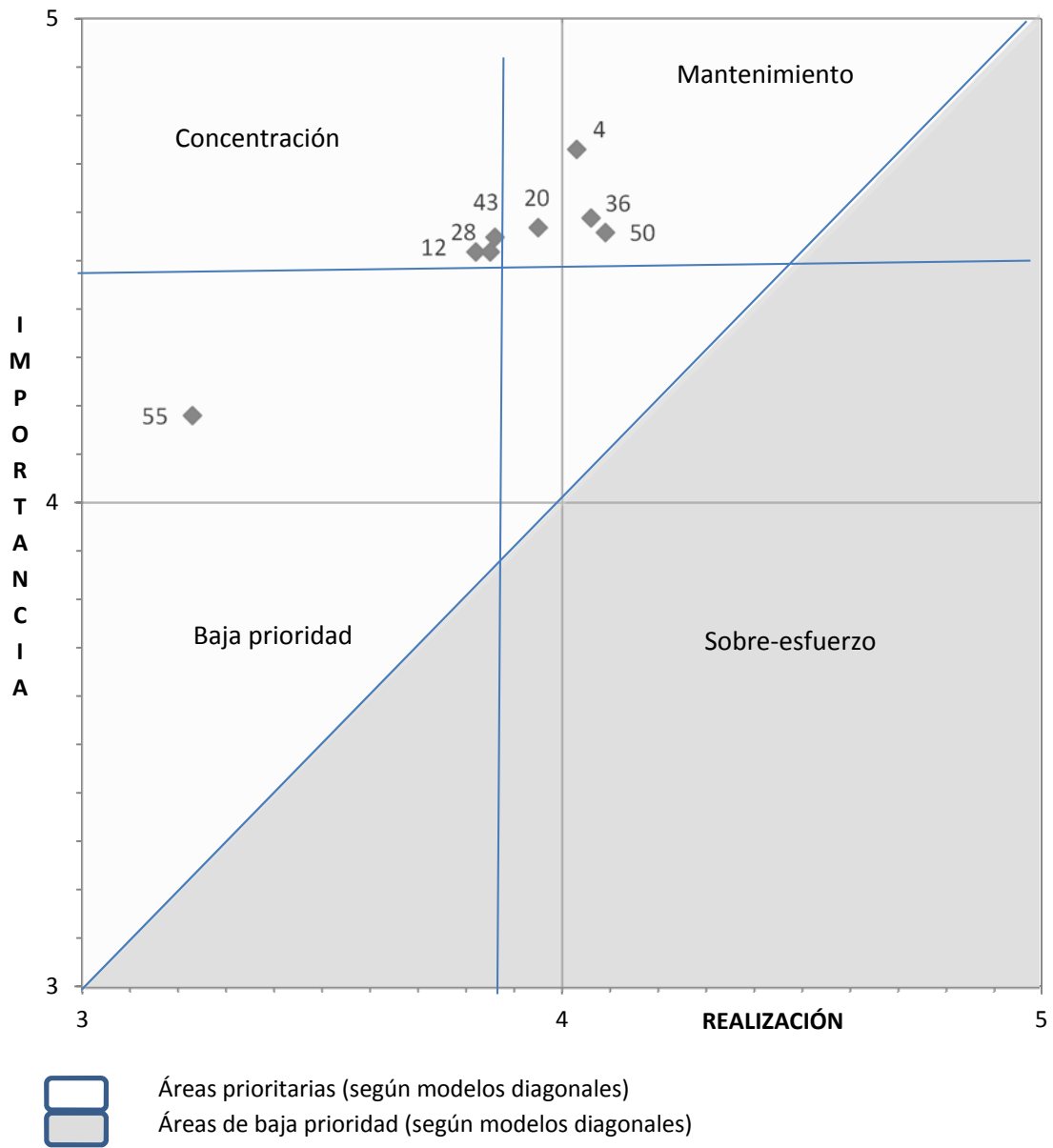


Figura 58: Contraste de importancia – realización de la Competencia en orientación y tutoría mediante la Técnica AIR.

Fuente: Elaboración propia

Área de concentración	Área de mantenimiento
C4_12: Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo	C4_4: Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz
C4_20: Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros	C4_36: Aplicar actividades que favorezcan entre el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad
C4_28: Promover la coordinación educativa con las familias	C4_50: Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales.
C4_43: Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones	
C4_55: Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado	

Figura 59: Ubicación de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría en base a un posicionamiento clásico de los ejes

Fuente: Elaboración propia

La lectura realizada posicionando los ejes en la media de las puntuaciones obtenidas, aporta las siguientes variaciones (Ver Figura 60). El profesorado teniendo en cuenta las puntuaciones medias, ubica dentro del área de baja prioridad la promoción y desarrollo de una ciudadanía activa (ítem C4_55), y posiciona el fomento de la autoconfianza en el alumnado (ítem C4_20) en el área de mantenimiento. De este modo se focaliza la concentración de los esfuerzos en el desarrollo de un autoconcepto ajustado en el alumnado (ítem C4_12), en la coordinación educativa con las familias (ítem C4_28) y en el conocimiento y control de las emociones (ítem C4_43).

Área de concentración	Área de mantenimiento	Área de baja prioridad
<p>C4_12: Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo</p> <p>C4_28: Promover la coordinación educativa con las familias</p> <p>C4_43: Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones</p>	<p>C4_4: Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz</p> <p>C4_36: Aplicar actividades que favorezcan entre el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad</p> <p>C4_50: Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales.</p> <p>C4_20: Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros</p>	<p>C4_55: Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado</p>

Figura 60: Distribución de los ítems de la Competencia en orientación y tutoría ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización

Fuente: Elaboración propia

5.6.3.2.5. Discrepancia en la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Primeramente, se confirma la relevancia de esta competencia en el perfil docente, su aceptación así como la pertinencia de las acciones evaluadas. Los datos, además, reflejan cierta distancia entre la importancia atribuida por los docentes a los ítems y su nivel de ejecución. Así por ejemplo, destacan por ello ítems como: C5_61- *Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes* con un nivel de discrepancia de 1,04, así como la C5_56- *Participar en proyectos pedagógicos innovadores* (Discrepancia=-0,93). En este ítem, sin embargo, y a diferencia del resto, el nivel de realización es mucho mayor que el de importancia. El mayor nivel de alineación de valores y acciones, por el contrario, se encuentra en el ítem C5_21, orientado a la utilización de los resultados del aprendizaje del alumnado para mejorar la propia docencia (Discrepancia =0,54) (Ver Tabla 51).

Tabla 51:**Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación**

Ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación	Diferencia entre Importancia y Realización
C5_61: Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes.	1,04
C5_29: Estar al día en los contenidos de las disciplinas, en metodologías y recursos didácticos	0,84
C5_37: Realizar la formación que me ayude a mejorar la docencia	0,77
C5_44: Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo	0,74
C5_5: Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional	0,64
C5_13: Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora	0,62
C5_51: Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la tarea docente	0,62
C5_59: Compartir con colegas las propias experiencias docentes.	0,57
C5_21: Analizar los resultados del aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia	0,54
C5_56: Participar en proyectos pedagógicos innovadores.	-0,93

Fuente: Elaboración propia

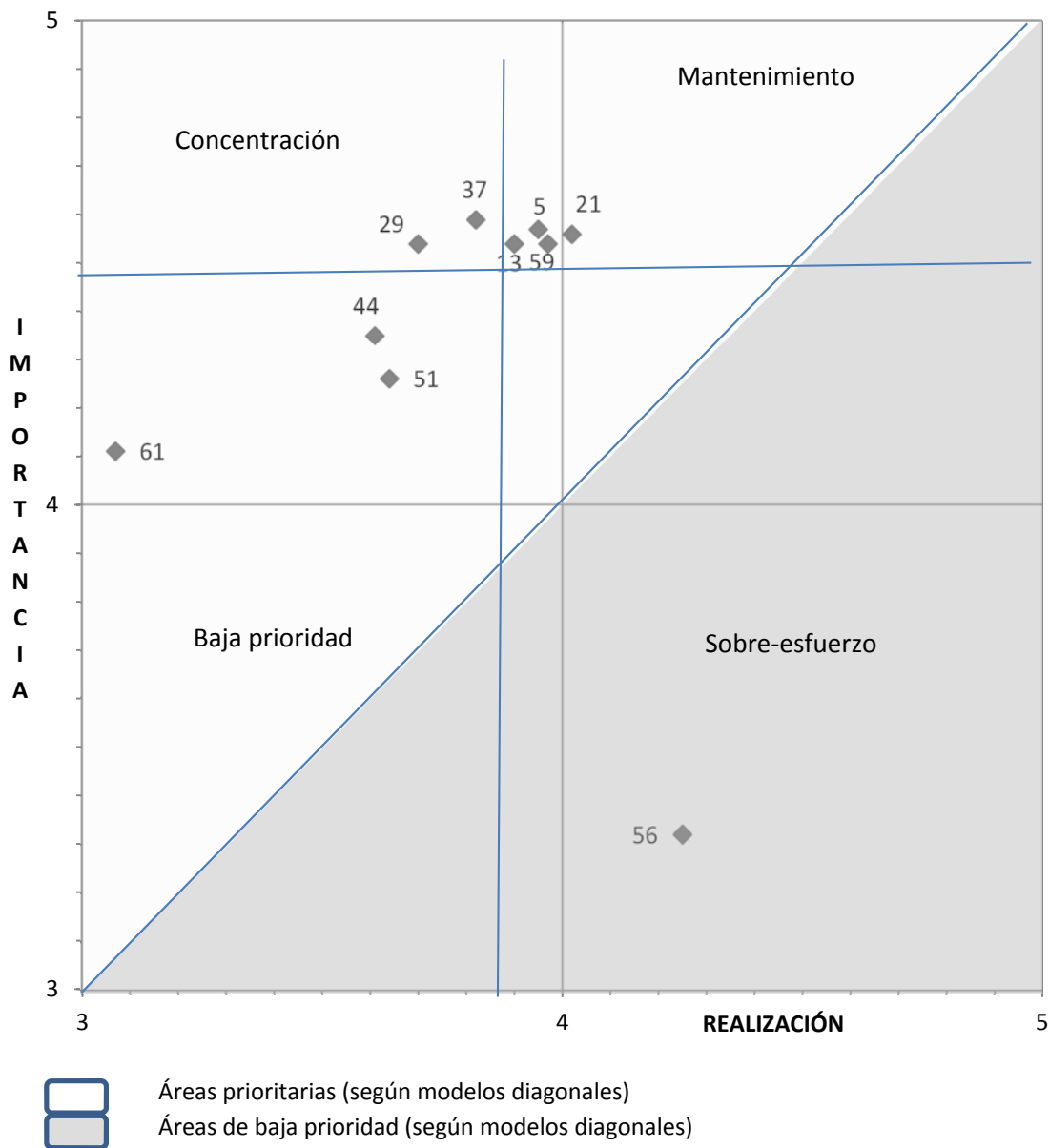


Figura 61. Contraste de importancia – realización de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación mediante la Técnica AIR.

Fuente: Elaboración propia

El gráfico presente en la Figura 61, elaborado en base a las puntuaciones otorgadas a los ítems que contemplan la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, muestra en su lectura clásica tres áreas sobre las que se posicionan las diferentes acciones. Dentro del área de mantenimiento se ubica el ítem C5_21- *Analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia*, integrado dentro de la dimensión orientada a la identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes. El área de sobre-esfuerzo contempla el ítem referente a la participación en proyectos pedagógicos innovadores (ítem C5_56). El resto de aspectos

quedan enmarcados dentro del área de concentración, es decir, donde el nivel de importancia es superior al de movilización de la competencia. En definitiva, quedan aquí comprendidos los siguientes elementos: reflexión sobre la propia acción para la mejora del propio desempeño (ítem C5_5), la detección de fortalezas y áreas de mejora (ítem C5_13), la iniciativa para participar en procesos de formación así como en la gestión de la propia formación (ítems C5_29 y C5_37), uso de estrategias para la búsqueda y tratamiento de la información orientadas a la actualización científica y pedagógica (ítem C5_44); búsqueda de recursos aportados desde la investigación para la innovación educativa (ítems C5_51), la difusión de los resultados de las propias investigaciones y experiencias así como la asistencia y participación en foros sobre innovaciones y experiencias docentes. Atendiendo a la distribución de los cuatro cuadrantes en base a los ejes calculados según las puntuaciones medias de importancia y realización, los ítems quedan recogidos de la siguiente manera (Ver Figura 62):

Área de concentración	Área de mantenimiento
C5_29: Estar al día en los contenidos de las disciplinas, en metodologías y recursos didácticos C5_37: Realizar la formación que me ayude a mejorar la docencia	C5_5: Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional C5_13: Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora C5_21: Analizar los resultados del aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia C5_59: Compartir con colegas las propias experiencias docentes.
Área de baja prioridad	Área de sobre-esfuerzo
C5_61: Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes.	C5_56: Participar en proyectos pedagógicos innovadores.

Figura 62: Distribución de los ítems de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización

Fuente: Elaboración propia

La distribución de los ítems en base a los valores medios de importancia y realización, arrastra al área de baja prioridad la participación en reuniones y foros en los que compartir experiencias e innovaciones docentes (ítem C5_61). El área de sobre-esfuerzo permanecería de igual modo. Asimismo, se constata que prevalece la relevancia de la

reflexión sobre la propia docencia (ítem C5_5) así como el análisis de los puntos fuertes y débiles (ítem C5_13), de los resultados del alumnado para mejorar la propia acción docente (ítem C5_21), así como la difusión de los resultados de las propias experiencias (ítem C5_59), y que su nivel de realización es acorde a la importancia.

Sin embargo, el profesorado encuentra necesario concentrar sus esfuerzos en acciones como la actualización a nivel disciplinar y metodológico (ítem C5_29) así como mejorar su formación (ítem C5_37).

5.6.3.2.6. Discrepancia en la Competencia ética y compromiso profesional

En una primera revisión de la distribución de los valores en el eje de coordenadas, destacan las altas puntuaciones otorgadas tanto en importancia como en realización a cada uno de los ítems y su tendencia a la confirmación de expectativas, especialmente en el caso del ítem C6_22 consistente en garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado, en el C6_52- *Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas*, así como en el C6_45- *Actuar como modelo de respeto y de consideración hacia todas las personas*. Desde el punto de vista de los modelos diagonales el ítem C6_57- *Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas* se posicionaría en área no prioritaria dado que su realización es mayor que la importancia otorgada, visible en la Tabla 52, en el valor negativo que surge de la resta de ambas puntuaciones. No obstante, es un ítem en el que ambos valores se encuentran muy próximos.

Tabla 52:

Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional

Ítems de la Competencia ética y compromiso profesional	Diferencia entre Importancia y Realización
C6_14: Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	0,55
C6_38: Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión	0,50
C6_30: Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión	0,49
C6_6: Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado	0,43
C6_45: Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas	0,35
C6_52: Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas	0,30
C6_22: Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones	0,17
C6_57: Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas	-0,17

Fuente: Elaboración propia

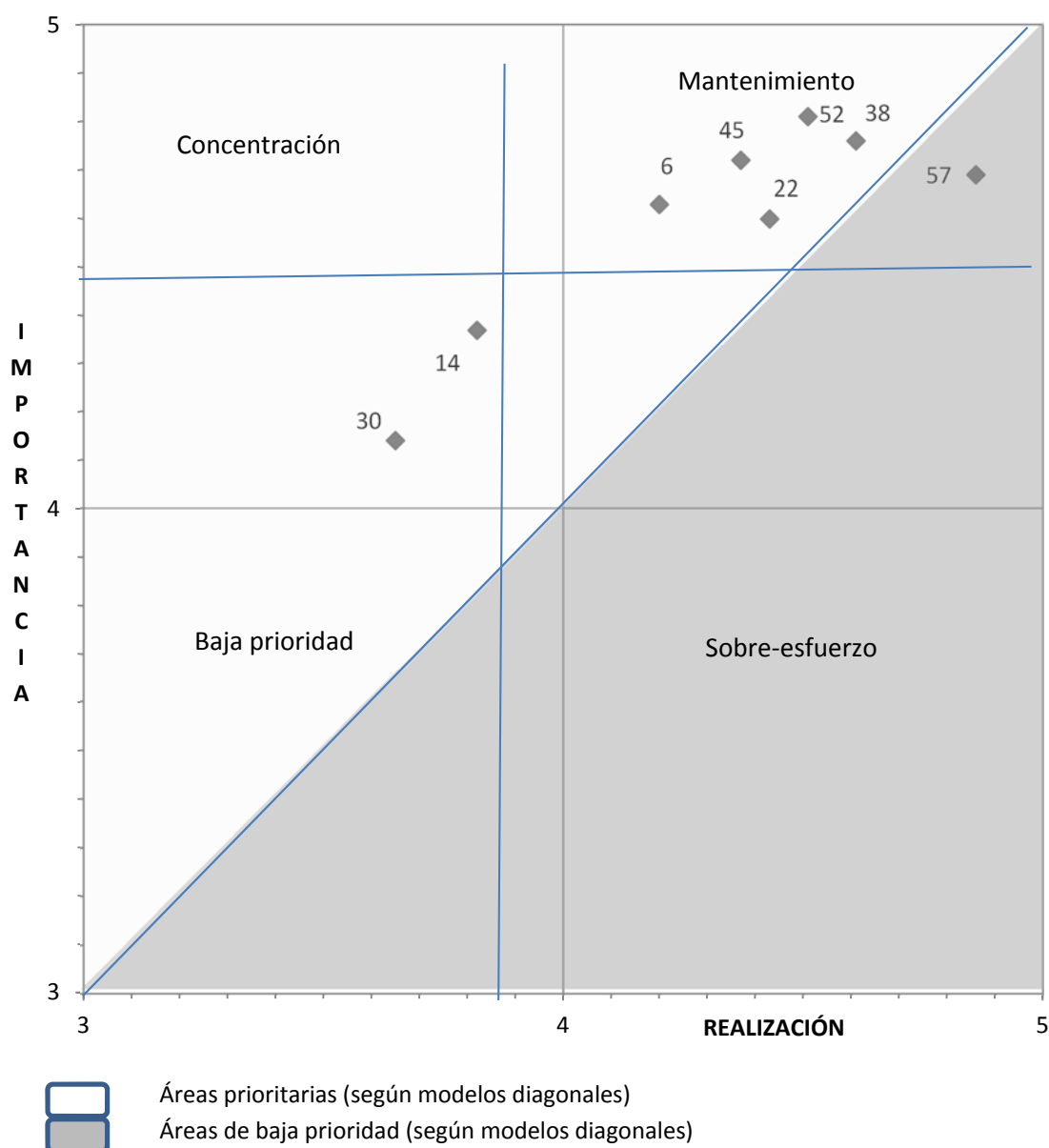


Figura 63. Contraste de importancia – realización de la Competencia ética y compromiso profesional mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

La lectura clásica de los cuadrantes en el gráfico mostrado en la Figura 63, distribuye las acciones entre dos: el área de concentración y el área de mantenimiento (Ver Figura 64), demostrando la alta importancia de todos ellos. Asimismo, la muestra considera que en su mayoría implementa en la misma medida tales acciones. Quedan recogidas en general en el área de mantenimiento las diferentes dimensiones como el compromiso con la profesión y el desempeño responsable (ítems C6_6 y C6_22), el fomento del desarrollo integral así como la actuación modélica frente al alumnado (ítems C6_45, C6_52 y C6_57), salvo aspectos relativos al compromiso social y la conciencia de la influencia de las

propias acciones sobre la realidad próxima (ítem C6_14) así como la implementación de las exigencias normativas (ítem 30).

Área de concentración	Área de mantenimiento
C6_14: Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	C6_6: Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado
C6_30: Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión	C6_22: Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones
	C6_38: Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión
	C6_45: Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas
	C6_52: Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas
	C6_57: Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas

Figura 64. Ubicación de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional en base a un posicionamiento clásico de los ejes

Fuente: Elaboración propia

Colocando los ejes divisorios en la media de las puntuaciones, los ítems posicionados en el área de mantenimiento, permanecen en ella. Sin embargo, los que se situaban en el área de concentración se trasladan al área de baja prioridad, configurando un escenario en el que no hay acciones sobre las que concentrar esfuerzos (Ver Figura 65).

Área de baja prioridad	Área de mantenimiento
C6_14: Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	C6_6: Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado
C6_30: Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión	C6_22: Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones
	C6_38: Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión
	C6_45: Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas
	C6_52: Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas
	C6_57: Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas

Figura 65. Distribución de los ítems de la Competencia ética y compromiso profesional ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización

Fuente: Elaboración propia

5.6.3.2.7. Discrepancia en la Competencia para la coordinación y trabajo en equipo en la comunidad educativa

En general, según se observa en la Figura 66, los ítems se posicionan en la parte superior del gráfico, corroborando su importancia, y por tanto, la pertinencia de las diferentes acciones medidas. Se aprecian también valores bajos de discrepancia en los ítems estudiados en esta competencia (Ver Tabla 53), como es el caso del C7_7- *Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo* y el C7_39- *Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco*. Mientras, destaca por nivel alto de disconformidad el ítem C7_15- *Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación*.

Tabla 53:

Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa

Ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa	Diferencia entre Importancia y Realización
C7_15: Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación	0,79
C7_23: Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje	0,60
C7_31: Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes	0,51
C7_46: Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias	0,39
C7_39: Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco	0,34
C7_7: Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo	0,32

Fuente: Elaboración propia

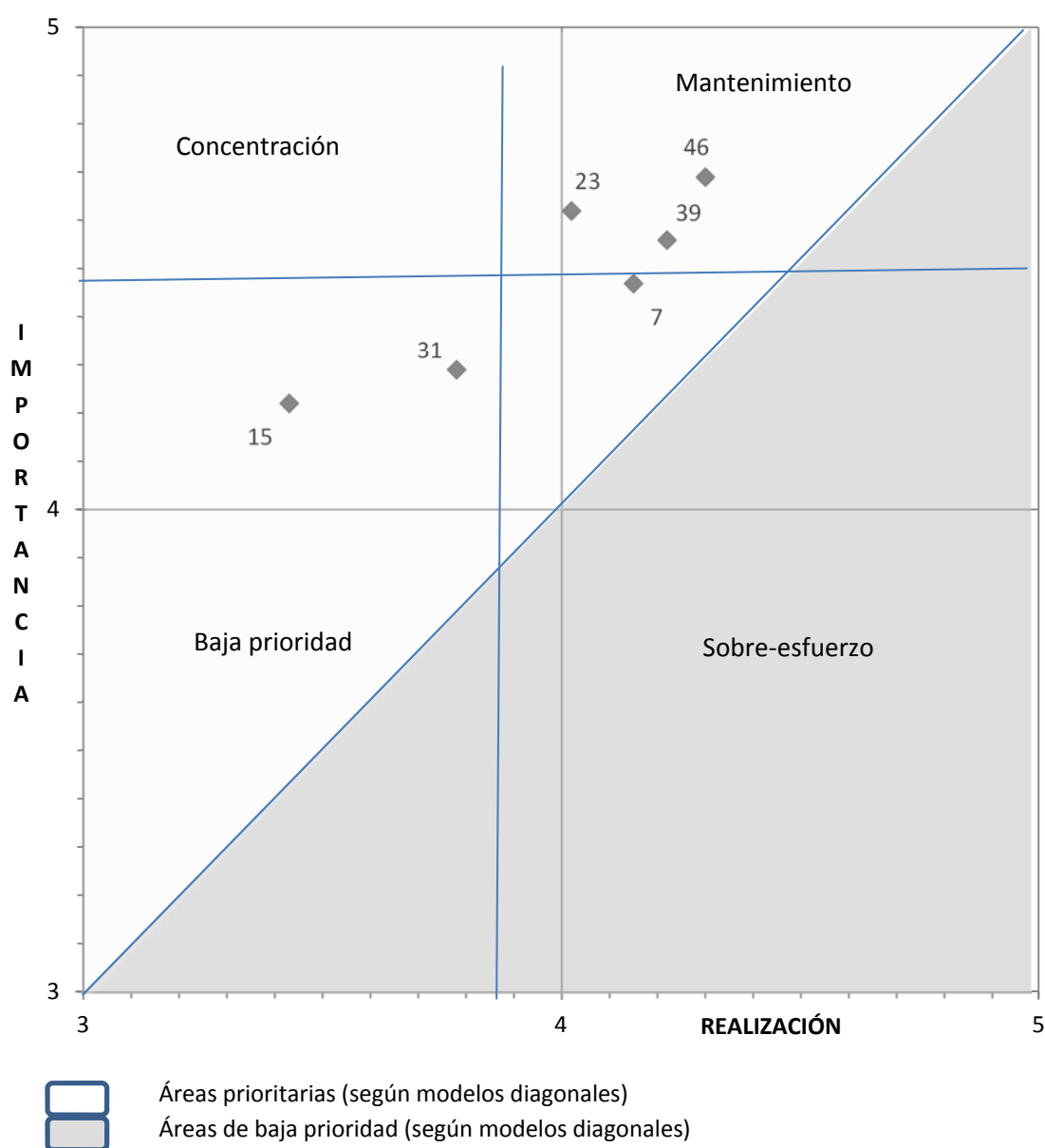


Figura 66. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

Bajo una lectura clásica de los cuadrantes, los ítems se posicionan fundamentalmente en los dos superiores, Área de concentración y Área de mantenimiento (Ver Figura 67). El profesorado participante ubica en el área de máxima importancia y realización aspectos como la asunción de las finalidades del centro (ítem C7_7), la participación en los equipos pedagógicos (ítem C7_23), la coordinación con las familias (ítem C7_46) y la coherencia en las actuaciones con el resto del equipo docente (ítem C7_23), aunque no a nivel de evaluación del alumnado, aspecto posicionado en el área de concentración (ítem C7_31). Dentro del área de concentración también se ubica el ítem C7_15: *Trabajar con los*

miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación.

Área de concentración	Área de mantenimiento
C7_15: Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación	C7_7: Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo
C7_31: Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes	C7_23: Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje
	C7_39: Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco
	C7_46: Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias

Figura 67: Ubicación de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa en base a un posicionamiento clásico de los ejes

Fuente: Elaboración propia

Reubicando los ejes en las valoraciones medias, los ítems del área de concentración pasan a situarse en el área de baja prioridad (Ver Figura 68), y por tanto, no se contemplan en esta competencia acciones sobre las que concentrar esfuerzos. La escasa valoración de la planificación, desarrollo y evaluación de competencias, evidenciada en competencias anteriores se refleja también en ésta al puntuar poco importante el realizarlo en coordinación con otros colegas (ítem C7_15). Tampoco se considera relevante compartir técnicas y estrategias de evaluación entre el profesorado (ítem C7_31), respuesta esperable en cuanto que el profesorado afirma no planificar ni emplear técnicas de evaluación que evalúen las competencias básicas.

Área de baja prioridad	Área de mantenimiento
C7_15: Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación	C7_7: Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo
C7_31: Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes	C7_23: Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje
	C7_39: Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco
	C7_46: Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias

Figura 68. Distribución de los ítems de la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización

Fuente: Elaboración propia

5.6.3.2.8. Discrepancia en la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

En primer lugar, la posición de los ítems en la parte superior de la Figura 69 confirma la importancia otorgada por la muestra a las acciones comprendidas en esta competencia.

Aunque el análisis de la discrepancia entre la importancia y la realización encuentra valores medios en esta competencia, evidencia también ítems relacionados con el cuidado del bienestar personal del docente, en los que existe una mayor distancia, como el ítem C8_40- *Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión* (Discrepancia=0,97), y el C8_47- *Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo* (Discrepancia =0,83) (Ver Tabla 54). Por el contrario, hay cierto nivel de concordancia entre importancia y realización en lo referente a la buena relación con los colegas de profesión (ítem C8_24).

Tabla 54:
Diferencia entre la importancia y realización de los ítems de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

Ítems de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza	Diferencia entre Importancia y Realización
C8_40: Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión	0,97
C8_47: Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo	0,83
(8) Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula	0,65
C8_32: Controlar las propias emociones en las tareas realizadas en colaboración con otros agentes educativos (colegas, familias)	0,52
C8_16: Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa	0,51
C8_24: Relacionarse bien con los colegas	0,39

Fuente: Elaboración propia

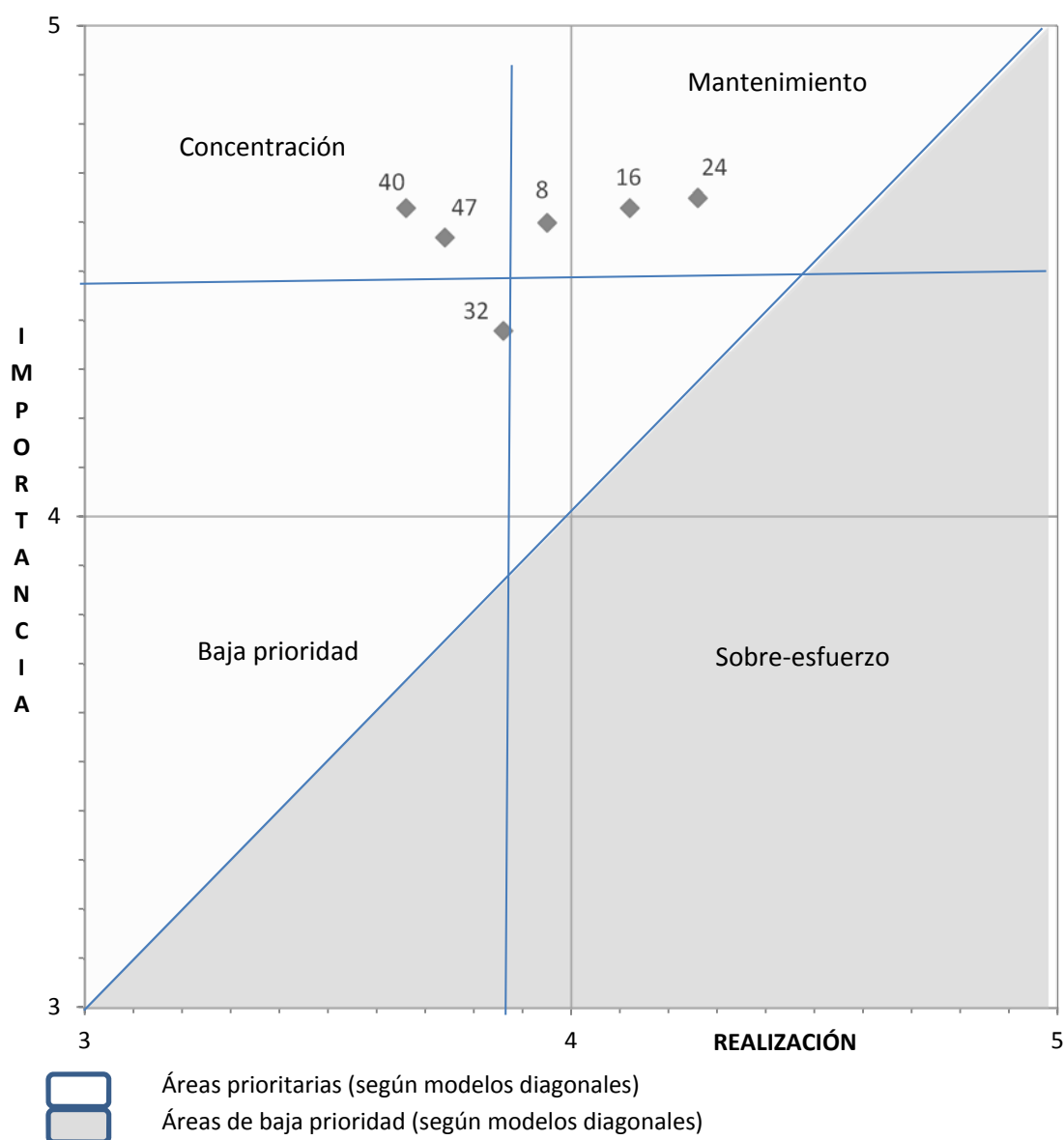


Figura 69. Contraste de importancia – realización de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

Bajo una lectura clásica de los cuadrantes, los ítems se posicionan en las áreas de mantenimiento y de concentración (Ver Figura 70). Aunque el profesorado se muestra satisfecho sobre la implementación de acciones como el desarrollo emocional del alumnado (ítem C8_16) o el uso de las habilidades sociales en las relaciones profesionales (ítem C8_24), evidencia ciertos aspectos sobre los que su ejecución se encuentra por debajo de la valoración otorgada como son la propia gestión de las emociones en su relación con el alumnado (ítem C8_8), o aquellos ítems relacionados con la habilidad para mantener el propio bienestar personal o profesional como el C8_32- *Controlar las propias emociones en las tareas realizadas en colaboración con otros agentes educativos (colegas,*

familias), el C8_40- *Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión* o el C8_47- *Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo*.

Área de concentración	Área de mantenimiento
C8_8: Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula	C8_16: Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa
C8_32: Controlar las propias emociones en las tareas realizadas en colaboración con otros agentes educativos (colegas, familias)	C8_24: Relacionarse bien con los colegas
C8_40: Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión	
C8_47: Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo	

Figura 70. Ubicación de los ítems de la Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza en base a un posicionamiento clásico de los ejes

Fuente: Elaboración propia

Al posicionar los ejes divisorios en la media de las puntuaciones se observa cierta variación en el cuadro (Ver Figura 71) y una reducción de las acciones sobre las que concentrar esfuerzos, quedando en este cuadrante los ítems orientados a la búsqueda y mantenimiento del bienestar personal y profesional (ítems C8_40 y C8_47). Bajo esta perspectiva, el control de las emociones en las tareas realizadas en colaboración con colegas u otros agentes de la comunidad educativa pasa a ser considerado un aspecto de baja prioridad (ítem C8_32), y la gestión eficaz de las propias emociones un aspecto a mantener (ítem C8_8).

Área de baja prioridad	Área de concentración	Área de mantenimiento
C8_32: Controlar las propias emociones en las tareas realizadas en colaboración con otros agentes educativos (colegas, familias)	C8_40: Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión C8_47: Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo	C8_8: Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula C8_16: Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa C8_24: Relacionarse bien con los colegas

Figura 71. Distribución de los ítems de la Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza ubicando los ejes en función de la media de importancia-realización

Fuente: Elaboración propia

5.7. SÍNTESIS

Este capítulo ha presentado el estudio orientado a la identificación del nivel de competencias docentes del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia.

Los resultados obtenidos reflejan, en primer lugar, el acuerdo de la muestra consultada con el perfil docente propuesto. El profesorado considera necesario emplear además de las competencias de mayor tradición en su perfil, como la planificación, implementación, evaluación y orientación, las competencias transversales a sus funciones, como la ética y compromiso profesional, la competencia emocional, la competencia para la coordinación docente y la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación. Sin embargo, el profesorado consultado valora de modo diferente cada una de ellas. Posiciona en los primeros puestos competencias transversales como la ética y el compromiso profesional y la gestión eficaz de las emociones, mientras que ubica competencias con mayor tradición en la profesión, como la planificación y gestión educativa y la evaluación educativa en los últimos puestos de importancia. La Competencia para la gestión e implementación del curriculum y la Competencia en orientación y tutoría; históricamente esenciales para la docencia, ratifican su máxima relevancia.

En segundo lugar, se observan diferencias tanto en el importancia atribuida a las competencias así como en el nivel de aplicación percibido por el profesorado, en función de variables como la etapa, la formación pedagógica, los años de experiencia, el género o la red educativa en la que desempeñan su labor.

Finalmente, la aplicación de la Técnica AIR en el análisis de los datos obtenidos del estudio, ha permitido conocer que, por su posicionamiento en el cuadrante de concentración de esfuerzos, se deben impulsar acciones orientadas a la mejora de la Competencia para la gestión e implementación del curriculum y la Competencia en tutoría y orientación. Por su nivel de desconfirmación de expectativas, es decir, por la distancia entre lo que el profesorado considera importante y lo que lleva a cabo, también parece necesario intensificar los esfuerzos en la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación.

CHAPITRE 6:

Conclusions et discussion

Parfois nous sentons bien que ce que nous faisons n'est qu'une goutte d'eau dans l'océan, mais si cette goutte d'eau n'était pas dans l'océan, elle manquerait.

(Mère Térésa de Calcutta)

L'étude présentée, née du désir de contribuer à la réflexion et à l'amélioration de l'Instruction obligatoire, a eu comme but prioritaire de définir un profil de l'enseignant ajusté à la réalité et aux besoins éducatifs du moment, qui aide le corps enseignant à connaître et à disposer des ressources nécessaires pour favoriser le développement de compétences chez les étudiants. La définition des compétences pédagogiques ajustées à leurs fonctions a ouvert les portes à la conception et à la validation d'un instrument qui encourage la réflexion et l'autoévaluation de la pratique, choses essentielles pour l'amélioration et le perfectionnement de l'enseignant.

De plus, la présente recherche a tenté d'étudier la vision du corps enseignant de l'Instruction obligatoire de Biscaye par rapport à l'importance qu'il concède aux compétences pédagogiques proposées ainsi que leur perception du niveau auquel il les met en application dans son travail quotidien dans les établissements.

Tout ce travail réalisé nous a conduits aux conclusions présentées ci-dessous.

6.1. LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT

L'instruction obligatoire se trouve face à un scénario qui exige de préparer les futurs citoyens pour la vie à travers le développement et l'évaluation des compétences de base (Pérez Gómez, 2007a; Zabala et Arnau, 2007). Cette transformation des finalités éducatives met en évidence le rôle central de l'enseignant (Gather, 2004; Hammernes, 2006; Mcculloch, 2005; Zeichner et Ndimande, 2008) et l'opportunité de repenser les qualités, les aptitudes et les compétences dont il doit disposer pour contribuer à la réalisation de cette transformation (Smyth, 2005). Ce changement de cap en éducation remet en question le professionnalisme de ceux qui exercent leur profession

d'enseignants (Marcelo et Vaillant, 2011), et leur réclame un développement professionnel (Hammerness *et al.*, 2005; Lieberman et Wilkins, 2006), la construction d'une identité professionnelle qui s'ajuste aux besoins éducatifs actuels (Bolivar et Domingo, 2006; Domingo et Barrero, 2012; Serrano Rodriguez, 2013), afin d'atteindre une compétence pédagogique et un professionnalisme absolu (Gauthier, 2006).

L'étude du profil et l'analyse des apports effectués par la recherche pédagogique montrent un degré élevé de synchronisme quant au besoin de redéfinir les fonctions du corps enseignant et les compétences nécessaires pour leur accomplissement efficace. L'importance de disposer d'enseignants qui exercent leur profession dans des contextes flexibles et encouragent l'apprentissage et le transfert est donc constatée. Accomplir cela depuis l'éthique et l'engagement envers les étudiants, les familles et la société sera essentiel et devra se concrétiser dans l'accompagnement de l'apprentissage des étudiants, dans leur orientation et leur tutorat, ainsi que dans leur évaluation. C'est pourquoi il est impératif que l'enseignant continue à apprendre tout au long de sa vie, qu'il soit intégré et efficace dans la société de la connaissance et qu'il soit capable de se poser des questions nouvelles pour continuer à avancer dans l'éducation, qu'il fasse des recherches, qu'il innove et qu'il oriente ses actions vers l'amélioration continue, en appliquant des stratégies et des ressources dont la validité aura été démontrée. Il faudra éviter l'erreur habituellement commise lors de la mise en œuvre des innovations, à savoir: adopter nombre d'entre elles sans se poser de questions et sans chercher à savoir ni vérifier quels résultats ces innovations pourraient réellement apporter (Fullan, 2002b). Il faudra aussi du travail en équipe et interdisciplinaire avec les collègues pour garantir la cohérence éducative, ainsi que du dialogue et la collaboration avec le reste des composants de la communauté éducative (familles, voisins...). Ce sont là des tâches pour lesquelles il est nécessaire de mettre en place une gestion efficace des émotions et une promotion des environnements et des situations qui favoriseront l'interaction positive et le bien-être.

D'autre part, l'on observe l'élargissement des contextes d'action et de collaboration, le dépassement des barrières de la salle de classe et des barrières territoriales, pour élargir le cadre de leur collaboration au niveau international, en générant des contextes éducatifs partagés avec d'autres pays, ce qui est une source d'enrichissement pour les étudiants (Ojeda, 2008).

Affronter cette réalité implique d'avoir à l'esprit les variables qui conditionnent ou favorisent la mise en œuvre des innovations éducatives de la part des enseignants, et de leur fournir les opportunités pour leur croissance professionnelle (Altet, 2005; Eirin *et al.*, 2009; Hargreaves et Fullan, 2000). Les enseignants sont intéressés par l'amélioration de leurs pratiques et de leurs connaissances, cependant, il faut leur fournir toutes les informations afin qu'ils puissent discerner vers où diriger leurs efforts. Le corps enseignant est capable d'assumer sa responsabilité sur une grande partie de son

développement propre et de sa croissance professionnelle; mais il a besoin de collaboration, de se sentir motivé et de disposer de temps et de ressources pour cela (Airasian et Gullickson, 1998).

La définition du profil de l'enseignant de l'instruction obligatoire offre aux enseignants l'opportunité de connaître les compétences qui sont considérées comme indispensables pour mener à bien leur tâche avec rigueur, c'est-à-dire de connaître l'horizon vers lequel ils doivent se diriger, ainsi que les principes qui doivent guider leurs actions, et d'encadrer les lignes à prendre en compte pour améliorer leur praxis (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero *et al.*, 2008).

Le profil validé détermine que le corps enseignant doit démontrer des *compétences clés associées aux fonctions d'enseignement*, qui l'amène à veiller à l'apprentissage et au développement de compétences pour la vie chez les étudiants, notamment la Compétence pour la planification et la gestion éducative, la Compétence pour la gestion et la mise en œuvre des programmes, la Compétence pour l'évaluation éducative et la Compétence en orientation et en tutorat. De plus, il devra développer les *compétences générico-transversales* qui, sans être directement liées aux processus d'apprentissage, contribuent de façon indirecte à leur amélioration, comme la Compétence pour l'apprentissage, la recherche et l'innovation, la Compétence éthique et l'engagement professionnel, la Compétence pour la coordination et le travail en équipe avec la communauté éducative, la Compétence pour la gestion émotionnelle et la création de climats de confiance et la Compétence pour la communication avec la communauté éducative.

S'approcher de la connaissance des compétences pédagogiques permet à l'enseignant d'avancer dans sa vision de l'éducation et dans sa façon de faire (Pavié, 2012), cela l'exhorte à être ouvert à de nouveaux apprentissages et à ajuster sa connaissance aux exigences professionnelles (Alvarez et Romero, 2007). De plus, cela doit l'orienter à la réflexion quant au niveau auquel il assume l'importance des compétences considérées essentielles dans sa profession, ainsi que sur le niveau auquel il les mobilise dans la pratique éducative.

6.2. L'ÉCHELLE POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT DE L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE

L'on constate le renforcement de l'idée que le corps enseignant assume la responsabilité pour faire des recherches critiques et systématiques sur sa propre pratique (Eirin *et al.*, 2009), ainsi que la pertinence d'ajuster le profil aux besoins réels pour la promotion d'apprentissages efficaces dans la classe (Cook-Sather, 2006, 2009).

La réflexion et l'autoévaluation se profilent comme des voies essentielles pour l'amélioration et le développement de l'enseignant (Bolancé *et al.*, 2013; Charlier, 2005; Schön, 1983). L'analyse des différentes propositions élaborées par la recherche éducative pour leur promotion et le constat du besoin d'avancer dans l'étude du profil de l'enseignant, entraîne la construction d'une échelle qui encourage l'autoévaluation et la réflexion de tout le corps enseignant sur l'importance des compétences associées à sa tâche et sur son niveau de mobilisation dans l'action. Avec cela, l'on a voulu présenter une façon d'obtenir des évidences qui orientent les lignes d'action à poursuivre pour avancer dans le développement des compétences pédagogiques et augmenter leur mise en application dans les contextes scolaires.

L'Échelle des compétences pédagogiques de l'enseignant de l'Instruction obligatoire, basée sur le profil élaboré, est proposée comme un instrument pour l'amélioration de la qualité pédagogique. Celle-ci se compose de deux échelles différenciées: *l'Échelle d'Importance*, que mesure la pertinence octroyée par le corps enseignant aux compétences pédagogiques et *l'Échelle de Réalisation*, qui permet de connaître la perception des enseignants sur leur niveau de compétence.

Le soutien de l'avis des experts et les analyses de fiabilité menées aussi bien autour de la conception préliminaire (mise à l'épreuve dans l'étude pilote) que sur l'Échelle finale qui a été appliquée à un échantillon d'enseignants de l'Instruction obligatoire de Biscaye, confirment qu'on dispose là d'un outil utile, valable et fiable au service du perfectionnement pédagogique.

Au vu de la diversité des fonctions et des tâches que doit exercer l'enseignant ainsi que du temps qu'il destine à l'enseignement direct et aux tâches de planification, de gestion et de coordination pédagogique, l'on a donné la priorité à la construction d'un instrument qui offre une information essentielle pour la réflexion rapide sans avoir à y investir beaucoup de temps et d'effort. L'échelle présente une série d'actions qui reflètent le niveau de mobilisation des connaissances, des aptitudes et des attitudes dans des contextes quotidiens qui permettent au corps enseignant d'affronter de façon satisfaisante ses fonctions, et par conséquent, de collationner le niveau d'application des compétences dans l'exercice pédagogique.

Bien que le modèle sélectionné pour le développement professionnel ait été basé sur l'autoévaluation et sur la réflexion pédagogique, il existe des considérations sur l'importance d'incorporer également l'évaluation qui permet à l'enseignant de rendre des comptes sur ses actions. Il s'agit d'une proposition qui part de la conviction que la détection des enseignants inefficaces, la réaction rapide et la dotation d'autonomie à ceux qui font preuve d'efficacité, sont des éléments qui favorisent la qualité éducative (Fernández Enguita, 2006; Imbernon, 2006). Cependant, il faudrait ne pas perdre de vue le risque que les enseignants ne perçoivent les évaluations comme une mesure de

contrôle de leur travail et les possibles résistances face à celles-ci (Araya et Vargas, 2013; Bolivar, 2008b). Il convient également de tenir compte du fait que, en général, dans les pays où l'on a employé ce type d'évaluation, les enseignants efficaces n'ont pas toujours reçu la récompense correspondante et les mesures qui ont été adoptées pour affronter l'inefficacité de certains professeurs apparaissent comme insuffisantes (OCDE, 2009a).

De plus, l'évaluation de l'exercice pédagogique entraîne d'autres risques qui doivent être pris en compte avant de proposer son application. D'un côté, l'augmentation du contrôle de la tâche du corps enseignant et le pouvoir de participation insuffisant de ce collectif dans l'approche des aspects dont l'évaluation pourrait être pertinente (Cook-Sather, 2009; Lofty, 2006). D'un autre côté, les techniques employées peuvent s'avérer trop simplistes (Cochran-Smith, 2006, 2008), et avoir peu de valeur (Darling-Hammond et Berry, 2006). Par ailleurs, des voix se font entendre dans des pays comme le Royaume Uni ou les États-Unis contre les standards générés par des agences externes pour l'évaluation et l'accréditation du corps enseignant, en tant qu'opposition à l'autonomie et à l'expérience pédagogique (Cook-Sather, 2009; Lofty, 2006). D'autre part, les évaluations externes peuvent également s'avérer conflictuelles pour des questions telles que la définition des critères de qualité de l'enseignement, les conséquences qu'aura cette évaluation ou encore la résistance du corps enseignant lorsqu'il constatera que cette évaluation n'apporte aucun bénéfice pour lui ou pour son travail (Escudero *et al.*, 1999).

Les processus d'évaluation doivent garantir un bon usage des informations recueillies, et apporter la preuve qu'elles seront employées uniquement et exclusivement pour améliorer et garantir la qualité de l'éducation (OCDE, 2009a; Vázquez Atochero et Romero Blanco, 2014). L'autoévaluation et les processus de réflexion pédagogique démontrent leur pouvoir d'action sur l'amélioration de l'enseignement, mais il faut bien discerner et surmonter certains des risques qui le menacent (Day, 2007) :

- *Le paradoxe de la productivité.* Les enseignants ont de plus en plus de tâches et de responsabilités dans leur action pédagogique et cela réduit leur capacité et leur motivation en ce qui concerne la réflexion.
- *Isolement et collégialité imposée.* Les coordinations dans de nombreux cas sont imposées pour le traitement des aspects bureaucratiques qui empêchent la collaboration pédagogique réelle et par conséquent, la réflexion conjointe de l'équipe pédagogique en vue de l'amélioration des processus éducatifs.
- *Sentiments de morosité.* Le rythme de travail qui entrave la pratique réfléchie génère un sentiment de culpabilité qui entrave encore plus la réflexion constructive.
- *Temps.* Manque de temps, réel et perçu.

- *Habitude.* Le développement de routines qui dirigent les enseignants vers une pratique de la réflexion apparaît comme indispensable.

Malgré les difficultés qui menacent son application, et avec la conscience que l'objectif primordial de toute évaluation doit être l'amélioration, la proposition a été centrée sur un modèle d'évaluation basé sur la réflexion. On trouvera ci-dessous certains des usages et des potentialités de l'outil élaboré :

- Il permet la réflexion individuelle et personnelle autour de la pratique pédagogique et de la détection simple des points faibles ou des domaines d'amélioration, ainsi que des actions et des tâches qui s'avèrent indispensables pour garantir l'accomplissement des finalités éducatives.
- Il favorise la réflexion conjointe autour des actions pédagogiques au sein d'une organisation éducative, en recoupant la cohérence entre les priorités éducatives et les niveaux de compétence des enseignants qui conforment son conseil dans le but de: répartir les tâches et les responsabilités d'établissement en tenant compte des forces et des profils du corps enseignant, ajuster et/ou élaborer des plans stratégiques pour aborder les fonctions pédagogiques dont on a décelé un traitement insuffisant, ajuster le temps en fonction de l'importance des différentes tâches et actions pédagogiques, ainsi que pour établir des plans de formation et de conseil en phase avec les besoins réels que présente le conseil. Il peut donc devenir un instrument facilitateur de l'amélioration et de l'apprentissage au sein des organisations éducatives, qui oriente les écoles afin de devenir des organisations apprenantes.
- Il permet d'analyser si les actions planifiées au niveau personnel ou au niveau de l'établissement pour améliorer certaines compétences et certaines fonctions pédagogiques sont réellement efficaces, si l'échelle apporte périodiquement des réponses et si on constate une évolution dans les différentes dimensions que cette échelle envisage.
- Il favorise une évaluation formative car il permet à l'enseignant d'obtenir des évidences sur son efficacité et l'oriente à la prise de mesures qui favorisent son développement professionnel et son bien-être pédagogique. Dans ce sens, il ne se présente pas comme un outil destiné à rendre des comptes.
- Il met en lumière les vrais besoins formatifs du collectif, chose nécessaire dans un contexte socioéconomique comme le contexte actuel où les ressources économiques sont limitées et où les actions de perfectionnement qui sont proposées doivent être efficaces et doivent répondre aux besoins réels de l'enseignant en exercice.

- Il contribue au développement de l'habitude de la réflexion et de l'autoévaluation pédagogique qui est essentielle pour l'autoperfectionnement et l'amélioration de la compétence pédagogique.

6.3. LE NIVEAU DE COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DU CORPS ENSEIGNANT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE BISCAYE

On trouvera ci-dessous les conclusions et la discussion des résultats dérivés de l'étude orientée vers l'identification du niveau de compétences pédagogiques du corps enseignant de l'instruction obligatoire de Biscaye.

Selon les résultats obtenus, l'échantillon consulté exprime son accord avec le profil pédagogique proposé dans cette étude. Le corps enseignant estime nécessaire l'emploi non seulement des compétences traditionnellement plus présentes dans son profil, telles que la planification, la mise en œuvre, l'évaluation et l'orientation, mais également de compétences transversales à ses fonctions pédagogiques, comme l'éthique et l'engagement professionnel, la compétence émotionnelle, la compétence pour la coordination pédagogique, ainsi que la compétence pour la recherche et l'apprentissage tout au long de la vie, indispensables pour être efficaces dans le contexte scolaire actuel. Cependant, l'on observe que les professeurs consultés notent chacune d'entre elles de façon différente. Aux premiers postes, on trouve les compétences transversales telles que l'éthique et l'engagement professionnel et la gestion efficace des émotions, alors qu'ils situent les compétences avec une plus forte tradition dans la profession telles que la planification et la gestion éducative et l'évaluation éducative aux derniers postes en termes d'importance. La Compétence pour la mise en œuvre des programmes et la Compétence en orientation et en tutorat, des compétences historiquement considérées essentielles dans la tâche pédagogique, ratifient leur pertinence maximale. Ce scénario propose différents modes d'interprétation.

Tout d'abord, il démontre que, au moins au niveau idéologique et théorique, le corps enseignant a assumé que ses fonctions vont plus loin que celles qui sont communément exigées. Il sait qu'il doit en intégrer d'autres à caractère générico-transversal. D'autre part, la compétence éthique est la plus valorisée, bien qu'il semble compliqué de se positionner contre elle. En ce qui concerne la note élevée obtenue par la Compétence pour la gestion émotionnelle et la création de climats de confiance, il se peut que le contexte éducatif actuel y soit pour beaucoup. Les challenges et les enjeux que celui-ci présente au corps enseignant, font apparaître les compétences émotionnelles comme une ressource optimale pour les aborder depuis la sécurité et le bien-être.

Au contraire, les faibles notes obtenues par la Compétences pour l'évaluation éducative et la Compétence pour la gestion et la planification éducative ont peut-être beaucoup à

voir avec la tradition, les croyances et la culture scolaire véhiculées par les enseignants. En effet, tel qu'on peut l'observer dans la littérature, d'un côté, la planification n'a jamais été considérée une tâche pertinente, notamment chez les enseignants avec le moins de formation pédagogique, car elle a souvent été comprise comme la façon de programmer l'ordre des thèmes à travailler, plus que comme la façon dont sont sélectionnés et organisés les apprentissages et la façon de les rendre effectifs sans perdre de vue le contexte (Zabalza, 2004). En ce qui concerne l'évaluation, il est également avéré qu'elle a toujours été valorisée comme une tâche extrêmement complexe face à laquelle les enseignants se sentent vulnérables et/ou en manque de compétence, plus encore dans le cadre éducatif actuel qui les exhorte à évaluer les compétences (Monereo, 2009). Ces idées préconçues et ces croyances peuvent très bien avoir des interférences avec la vision des compétences telles qu'elles sont actuellement posées.

L'analyse des notes octroyées par le corps enseignant à leur pratique éducative indique que les compétences clés associées aux fonctions pédagogiques n'occupent pas non plus les premières places pour ce qui est de la réalisation, bien au contraire. L'échantillon consulté indique que celles-ci sont les moins appliquées et que, en général, les compétences transversales, sont les plus appliquées, notamment la compétence éthique, la compétence pour la coordination pédagogique et pour la gestion des émotions. Une seule compétence transversale se situe parmi les moins mobilisées: la Compétence pour l'apprentissage, la recherche et l'innovation, qui prouve ce que la littérature affirme au sujet de l'écart entre la pratique éducative et les progrès et les innovations proposés par la recherche, ce qui limite l'amélioration des processus éducatifs. Il s'agit d'un écart qui se présente parfois parce que le corps enseignant ne trouve pas toujours dans les propositions effectuées par la recherche la réponse à ses problèmes (Allen, 2009; Alvarez Alvarez, 2011; Clemente, 2007; Korthagen, 2007). D'autres fois, à l'inverse, parce que la culture scolaire ou l'inertie institutionnelle prédisposent l'enseignant à continuer à travailler comme il a toujours fait par le passé, ce qui laisse peu de place aux propositions réalisées par la recherche (Carbonell, 2005; Edwards *et al.*, 2006; Gather, 2004).

Les données reflètent également une certaine prédisposition à autoévaluer de façon très positive les actions pédagogiques propres. De fait, l'on constate qu'un pourcentage élevé des participants a noté avec une valeur 5 à l'application des actions proposées dans les éléments. Cela peut être dû soit au fait qu'ils le font réellement bien, soit qu'ils ont tendance à s'autoévaluer de façon positive en raison d'une « faible capacité d'autocritique et de réflexion concernant l'exercice de leur profession et/ou d'une réponse défensive, pas nécessairement consciente, face à une situation d'évaluation qui leur produit de la peur et de la méfiance » (Catalan et Gonzalez, 2009, p. 108).

En approfondissant l'analyse du niveau d'application des compétences au moyen de l'analyse de leurs dimensions, l'on peut en conclure que:

- Dans la Compétence pour la planification et la gestion éducative, on valorise plus et on applique en plus forte mesure l'usage du matériel didactique d'appui à l'apprentissage, alors que ce sont la distribution équilibrée du temps entre les différentes tâches pédagogiques et la planification des programmes par compétence qui restent des aspects sur lesquels il faut insister. Ces résultats confirment que, malgré l'entrée en vigueur en 2006 des programmes basés sur les compétences, le corps enseignant est encore loin de réaliser, en classe, des programmations par compétences, par unités didactiques et par projets à caractère interdisciplinaire qui permettent de travailler de façon coordonnée les compétences de base. Ceci doit ouvrir un espace pour la réflexion.

Il est constamment fait référence au besoin de clarifier les objectifs que l'on souhaite atteindre et les moyens qui doivent être mis en jeu pour ce faire. Tant que la planification et la gestion n'atteindront pas des cotes de réalisation élevées, le corps enseignant sera amené à improviser, avec le risque de dissonance entre les objectifs proposés et les résultats obtenus, et à faire face au manque de cohérence et de continuité entre les cours, les domaines et les matières. L'explicitation du rôle imprime le caractère et oriente l'action. Si les buts et les priorités n'y sont pas explicités, il s'avère encore plus difficile de les respecter. Dans ce sens, la bureaucratie et les formats exigés dans l'actualité pour la planification n'encouragent pas à le faire. Ce sera, par conséquent, une tâche importante de chercher des formats de planification et de gestion souples, efficaces et utiles pour ceux qui devront le réaliser.

- Pour appliquer les programmes, l'on observe qu'une idée a fait son chemin: celle de la pertinence de dimensions essentielles, telles que la promotion d'un climat de classe, qui favorisent la sécurité et la motivation par l'apprentissage. Cela est visible dans les notes qui ont été attribuées mais également dans le degré d'ajustement entre importance et réalisation des éléments qui y sont favorables: l'accentuation de l'activité et du rôle des élèves dans leur propre apprentissage, le soin du climat de classe et la transformation du profil du professeur de simple transmetteur de connaissances à dynamiseur, leader et guide des étudiants sur la voie de l'apprentissage. Cependant, dans les éléments qui reflètent l'application de cette perspective sur l'apprentissage, l'on observe des notes plus basses qui mettent en évidence ce que constate le rapport TALIS. Car, s'il est possible qu'au niveau discursif le corps enseignant montre des signes de l'intégration de l'approche éducative basée sur les compétences, au niveau de la pratique pédagogique, on constate un écart sensible avec ces approches (OCDE, 2009a).

Ainsi par exemple, l'on apprécie une plus grande difficulté à employer des méthodologies diverses qui poursuivent le développement des compétences et

l'attention portée à la diversité et qui entraîne un traitement intégré des langues. La faible importance octroyée à l'emploi d'activités qui requièrent l'usage de différentes langues ainsi que son faible niveau de réalisation démontrent que les langues continuent à être vues comme un but à atteindre, plus que comme un moyen de communication (Zabala et Arnau, 2007). Leur usage doit aller au-delà des domaines et des matières s'y rapportant, et il doit s'employer de façon interdisciplinaire comme moyen ou véhicule pour l'apprentissage d'autres domaines ou matières (Feixas *et al.*, 2009).

Dans cette compétence, il reste également à mettre en place l'usage des TIC comme un moyen pour l'apprentissage et leur transfert à des situations réelles et simulées, qui permettent de pratiquer et, en définitive, d'employer les compétences acquises dans les contextes requis. Les résultats corroborent les affirmations réalisées par Marzo *et al.* (2006), sur la sous-utilisation des TIC dans l'apprentissage, et renforcent celles qui sont défendues par Carbonell (2005) et Sanz *et al.* (2010), qui expriment qu'au jour d'aujourd'hui les usages de la technologie en classe ont plus à voir avec la reproduction de schémas d'action anciens plus qu'à l'application de la technologie pour favoriser le développement des compétences.

Comme domaine à améliorer, il faut encore signaler l'exploitation des ressources existantes pour favoriser l'apprentissage, telles que les ressources humaines présentes au sein de la communauté éducative, les familles ou d'autres agents disposés à collaborer à l'éducation des étudiants (Escorcia-Caballero et Gutierrez-Moreno, 2009).

- Dans la compétence pour l'évaluation, l'on constate que l'évaluation sur la base de critères établis au préalable reste une tâche non accomplie. Ceci peut être dû, en grande partie, à l'habitude insuffisante (ce qui est également mis en évidence dans les résultats) à concevoir et à programmer les apprentissages à développer, et par conséquent, à évaluer. Les résultats déterminent également que le corps enseignant, dans la pratique, n'assume pas dans sa totalité l'opportunité d'incorporer l'autoévaluation et la co-évaluation. Tel que le signale Alvarez Valdivia (2008), le corps enseignant émet certaines réserves quant à l'intégration des étudiants en tant que sujets responsables de leur évaluation, et ce malgré le fait que les études démontrent que de cette façon l'on apprend plus et mieux. Et ce manque d'habitude fait que les étudiants n'ont pas encore trouvé beaucoup de sens dans la participation à ce type de processus d'évaluation (Coll *et al.*, 2007).
- Certes, les dimensions étudiées dans la Compétence en orientation et en tutorat sont hautement valorisées. Mais, dans la pratique, il reste encore à appliquer des aspects clés tels que: la coordination avec la famille dans le fait éducatif, le

développement du contrôle émotionnel chez les étudiants et le développement de leur participation sociale. Ces faits mettent en lumière la persistance des actions individuelles des enseignants, et le besoin de développer leur rôle comme éducateurs, comme tuteurs et orienteurs en tenant compte du reste des agents responsables de l'éducation et du développement personnel, social, académique et professionnel des étudiants.

- Bien que l'actualisation et l'apprentissage tout au long de la vie soit considéré comme quelque chose d'essentiel chez les enseignants ayant participé à l'étude, son application présente encore des difficultés. Ils présentent un besoin d'améliorer leurs aptitudes pour chercher, sélectionner et participer à des formations qui améliorent leur enseignement, trouver les ressources qui optimiseront leurs pratiques pédagogiques. Leur participation à des projets novateurs ainsi qu'à des canaux qui diffusent des expériences pédagogiques à succès paraît elle aussi susceptible d'être améliorée. Pour en donner une interprétation, il faudrait peut-être que nous tenions compte des idées qui nous viennent de la recherche, des idées où l'on constate la quantité de plans et de projets dont le caractère novateur apparaît comme douteux, malgré un aspect de nouveauté. On impose au corps enseignant, ces plans et ces projets, parfois plus par mode que par adaptation aux besoins réels des établissements et des élèves (Coll, 2007), et parfois même sans avoir été validés au préalable. Cela augmente considérablement les tâches à réaliser par les enseignants, et présente la contradiction suivante: dans un délai relativement court, ils sombrent dans l'oubli pour être remplacés par de nouvelles propositions. Cette réalité, comme on peut le constater dans les résultats, ne peut que briser l'enthousiasme et la motivation du corps enseignant pour la vraie innovation éducative. Il faudra donc prendre en compte les expériences qui auront fait leurs preuves et démontré un succès avéré comme celles qui ont été coordonnées par INCLUDED Consortium (2011).
- Bien que la Compétence éthique et l'engagement professionnel se révèlent comme les mieux valorisés et les plus appliqués, ceux qui ont pris part à l'étude l'ont fait de façon volontaire. Mais ce volontariat, même s'il démontre un engagement clair envers la profession et même s'il offre un apport intéressant, limite la portée et la valeur de l'étude car cela empêche de généraliser et de savoir à quel point le corps enseignant, dans l'actualité, s'inscrit réellement dans une démarche pleinement éthique et s'il fait preuve, dans l'exercice quotidien de sa profession, d'un engagement suffisant envers ses étudiants et envers la société.

D'autre part, sur la base des résultats obtenus, il faut souligner que les enseignants ne semblent pas être à tout moment convaincus de l'influence de ses actions ou de ses omissions sur l'apprentissage de ses étudiants. C'est là un aspect

qui empêche parfois de franchir le pas de l'application des propositions éducatives qui sont considérées comme souhaitables. C'est ce qui a été apprécié avec des questions telles que l'application des méthodologies diverses de promotion du développement des compétences. D'autre part, le corps enseignant consulté montre bien qu'il n'agit pas sur la base du cadre légal en vigueur. Cela entraîne une double lecture: d'une part négative, dans le sens où cela peut rendre difficile le fait que le corps enseignant assume des avancées pédagogiques importantes qui se régulent au moyen de normes, comme dans le cas de l'approche éducative basée sur les compétences, intégré à travers l'approbation de la LOE (Loi organique sur l'éducation), et d'autre part positive, dans le sens où l'on peut interpréter que le corps enseignant n'est pas toujours prêt à assumer le changement « pour le changement », c'est-à-dire que les lois qui régulent les actions pédagogiques en négligeant les découvertes scientifiques et en répondant à des critères d'un autre ordre, que ce soit des critères économiques ou exclusivement politiques. Car, comme l'affirment Altopiedi et Murillo (2010): il n'est pas vrai que tout changement entraîne une amélioration. Ces résultats renforcent en outre l'idée que l'innovation et le changement ne sont pas des choses qui peuvent s'ordonner ou se commander par le biais de lois, car loin de motiver ceux qui doivent les mettre en application, les lois produisent un rejet du changement (Marcelo et Vaillant, 2009).

- Bien que la Compétence pour la coordination pédagogique et pour le travail en équipe avec la communauté éducative ait atteint des niveaux élevés de réalisation, elle comporte des éléments qui restent à assumer et à appliquer, comme ceux qui sont signalés par Escorcia-Caballero et Gutierrez-Moreno (2009): ces aspects qui dépassent la coordination et le travail avec l'équipe pédagogique et qui requièrent le travail conjoint avec la famille pour fomentier le bon rendement académique des étudiants, ainsi que la recherche de la cohérence dans les approches éducatives, et l'intégration des familles dans les établissements comme ressource qui serve d'aide et d'appui. La coordination avec les agents de la communauté s'avère enrichissante (Hargreaves et Fullan, 2000; Puigvert et Santacruz, 2006), cependant, le succès de cette collaboration exige d'aller au-delà de son incorporation comme une simple tâche supplémentaire, pour transformer les structures afin de pouvoir travailler conjointement avec la communauté (Marchesi, 2000b), comme le font les Communautés d'apprentissage (Altopiedi et Lopez Jiménez, 2010; Barreal, 2008; Elboj *et al.*, 2002), les villes d'apprentissage (Longworth, 2003) ou les projets éducatifs de ville (Gómez Granell et Vila, 2001; Vila et Casares, 2009).
- Si, a priori, la Compétence pour la gestion émotionnelle et la création de climats de confiance se présente comme une compétence avec un fort degré

d'application, l'analyse de ses dimensions met en lumière certains aspects à améliorer. Le corps enseignant participant montre une certaine difficulté à développer des habitudes qui favorisent son bien-être personnel et professionnel, et qui permettent de gérer le stress dans les situations quotidiennes de sa profession. Cela coïncide ainsi avec les études qui démontrent que le corps enseignant vit relativement fréquemment, à cause d'une gestion émotionnelle déficitaire, des situations de dépression, de stress ou est affecté du syndrome de *burn out* (Cornejo et Quiñonez, 2007; Esteve, 2005; Hué, 2012). D'autre part, consacrer du temps à la résolution de problèmes et de conflits lorsqu'ils se produisent est encore un motif de désaccord. Ceci peut être dû précisément aux difficultés citées de gestion du bien-être propre, car lorsque le corps enseignant se sent plus sûr de lui-même, il se montre plus ouvert à traiter ces difficultés. Il dispose de ressources plus importantes pour aider les étudiants dans leur propre gestion émotionnelle, dans la résolution des conflits, même dans les cas de violence scolaire (Camacho et Mendías, 2005; Fernández Herrería et López López, 2007).

- Les niveaux de compétence linguistique présentés par le corps enseignant participant sont fort éloignés de la pertinence croissante qu'ils acquièrent dans la formation des étudiants et cela complique notablement le développement des processus d'apprentissage qui promeuvent le traitement intégré des langues, l'actualisation pédagogique du corps enseignant, la coordination et la collaboration avec les familles et avec les agents de la communauté éducative, ainsi que la participation à des réunions, des forums ou des échanges d'expériences et d'innovations pédagogiques. La compétence linguistique se présente comme un domaine de concentration d'efforts et de besoin d'amélioration pour pouvoir répondre aux exigences éducatives actuelles et futures et favoriser le développement des finalités éducatives et le développement maximal des compétences de base par les étudiants.

6.3.1. Différences parmi les enseignants dans l'évaluation de l'importance et le niveau d'application des compétences pédagogiques

L'analyse des données au moyen de la comparaison des moyennes permet d'affirmer qu'il existe des différences dans l'évaluation et dans le développement des compétences pédagogiques en fonction de différentes variables.

- L'on observe des différences significatives dans l'importance attribuée aux compétences pédagogiques.

Le niveau d'importance octroyé à chacune des compétences est significativement supérieur chez les enseignants de l'Enseignement Primaire que chez les enseignants de l'Enseignement Secondaire Obligatoire. Ceci peut être dû, d'une part, à l'intérêt pour la profession exercée et à l'importance attribuée au rôle qu'ils y tiennent, des aspects qui sont déterminés depuis le mode d'accès à la profession. Ainsi par exemple, Fernández Enguita (2006) et Sánchez Asín et Boix (2008) font référence à une population de l'Enseignement Secondaire récurrente avec des enseignants à la vocation ou à l'intérêt pour la profession pédagogique douteux, qui entravent les processus d'amélioration qui sont instaurés. Vient s'y ajouter un autre facteur conditionnant : les enseignants de l'Enseignement Secondaire reçoivent des formations pédagogiques insuffisantes à l'issue des formations disciplinaires solides, ce qui renforce l'idée de l'importance de la matière et la connaissance par-dessus les stratégies pédagogiques, et cela entraîne l'affleurement d'identités professionnelles fausses (Esteve, 2006), qui ont une incidence sur le rôle tenu sur la scène éducative.

Dans le même sens, l'on observe des différences lors de l'estimation de la pertinence des compétences des enseignants dans la pratique éducative en fonction de la formation pédagogique initiale. Ceux qui les notent le plus positivement sont ceux qui ont étudié *Magisterio* (équivalent de l'IUFM, NDT), Pédagogie ou Psychopédagogie. Bien que le Mastère de l'Enseignement Secondaire se présente comme une amélioration pour la formation pédagogique du corps enseignant du Second cycle, les données obtenues de l'échantillon sélectionné révèlent que, bien qu'il améliore dans une certaine mesure la vision de l'importance des compétences pédagogiques, les détenteurs de ce diplôme restent étrangers aux positionnements promus par les études de *Magisterio* ou de Pédagogie / Psychopédagogie. Il faudra examiner si d'autres types de variables peuvent avoir une influence sur cela. Les principales différences se produisent dans l'évaluation de l'importance de la Compétence pour la planification et la gestion éducative, la Compétence pour la gestion et la mise en œuvre des programmes, la Compétence en orientation et en tutorat, en définitive, pratiquement toutes les compétences associées aux fonctions pédagogiques. C'est aussi le cas pour la considération de la pertinence de la coordination pédagogique et du travail en équipe au sein de la communauté éducative.

La faible formation initiale reçue (Cochran-Smith *et al.*, 2006; Esteve, 2006), n'aide pas à comprendre l'importance des compétences professionnelles dans la qualité éducative. D'autre part, les croyances et la culture scolaire (Bandura, 1987; cité par Domenech *et al.*, 2006), qui se développent à conséquence de ce manque de formation chez les enseignants qui ont étudié CAP ou Mastère, peuvent exercer un effet de rétroaction sur le discours, et continuer à transmettre à ceux qui débutent dans la profession l'inconsistance des approches qui leur exigent d'améliorer leurs façons de faire et de développer des compétences pédagogiques.

L'on apprécie également des différences en fonction des années d'expérience, notamment entre le groupe conformé par des enseignants débutants et celui des enseignants plus expérimentés. Ces différences se trouvent concentrées, d'une part, dans la valorisation de l'importance de la gestion émotionnelle et de la création de climats de confiance. Là, l'évaluation du corps enseignant avec le moins d'expérience est supérieure à celle des enseignants qui ont plus de trente ans dans la profession. L'on peut en trouver l'explication dans les niveaux élevés de stress détectés chez les enseignants avec une plus faible expérience (Moriani et Herruzo, 2004; Cornejo et Quiñonez, 2007) qui leur font ressentir le besoin de développer des compétences émotionnelles qui favorisent leur bien-être. Cela peut également s'expliquer par le fait que la pertinence de la compétence émotionnelle dans le cadre professionnel s'avère être un sujet d'étude relativement récent et qui a donc été intégré au cours des dernières années dans les contenus formatifs des plans d'étude de diplômes comme le *Magisterio* ou le Mastère de l'Enseignement Secondaire. D'un autre côté, dans la Compétence pour la gestion et la mise en œuvre des programmes, ce sont également les enseignants avec une faible expérience qui lui accordent le plus de valeur, ce qui est probablement dû à leur formation initiale.

La comparaison des groupes d'âge apporte de nouvelles différences significatives. Il apparaît, d'un côté, que les plus jeunes donnent plus de valeur à la Compétence pour la gestion et la mise en œuvre des programmes que les enseignants de plus de 50 ans. Cette donnée ne doit pas nous tromper et nous faire croire que les enseignants les plus âgés ne lui accordent pas de valeur. Il faut tenir compte du fait que cette compétence introduit des éléments novateurs qui, jusqu'à présent, n'avaient pas été pris en compte dans la mise en œuvre des programmes. Car cette compétence requiert un usage intégré des langues, l'emploi des TIC comme ressource, notamment pour l'apprentissage et la réponse aux différents besoins des étudiants. Voilà des questions que les enseignants plus âgés n'incluent très probablement pas dans leurs priorités, par manque de formation et/ou par manque de sensibilisation à de telles exigences. La situation est la même chose concernant la pertinence de la Compétence en orientation et en tutorat.

Dans un autre ordre d'idées, les données reflètent que les enseignants des établissements sous contrat d'association avec l'État donne une note plus élevée à pratiquement toutes les compétences pédagogiques que le corps enseignant du réseau public, sauf pour ce qui est la Compétence pour la planification et la gestion éducative, dans laquelle on ne perçoit pas de différences significatives. Il apparaît que la culture de chaque établissement, la façon de travailler, le mode d'organisation de la formation des enseignants, pourrait influencer la vision du fait éducatif et de la profession elle-même ainsi que des fonctions et des tâches à exercer. De fait, il existe des études qui considèrent que l'enseignant présente une plus grande disposition au changement et un plus fort soutien à ce changement au sein des établissements qui soutiennent ce

changement, c'est-à-dire que la culture novatrice d'un établissement prédispose positivement son conseil envers l'innovation (Sanchez Moreno et López Yañez, 2010; Tschannen-Moran, 2004; Tschannen-Moran et Hoy, 2000). Les possibilités offertes par les établissements sous contrat d'association avec l'État pour générer une culture d'établissement orientée vers l'amélioration et pour le construire comme une organisation apprenante, en partie grâce à la stabilité de ses effectifs, orientent ceux qui y travaillent dans la même direction. C'est pourquoi il se peut que le corps enseignant des établissements sous contrat d'association avec l'État se trouve plus sensibilisé aux besoins du système et aux compétences qu'ils ont besoin de développer et d'employer pour y répondre.

Les enseignants femmes donnent plus de valeur aux compétences pédagogiques que les enseignants hommes. C'est en partie parce que c'est dans l'Enseignement Primaire qu'on trouve le plus grand nombre d'enseignants femmes. De fait en Espagne, 71% des enseignants de l'Enseignement Primaire sont des femmes (Sanz Vallejo *et al.*, 2003). Par conséquent, leur formation pédagogique est de *Magisterio*, au minimum, ce qui selon les analyses semble favoriser la valeur octroyée aux compétences pédagogiques et l'intérêt qui leur est porté.

- En ce qui concerne l'application des compétences pédagogiques, l'on observe des différences entre le corps enseignant en fonction de certaines variables détaillées ci-dessous.

Il existe des différences dans le niveau d'application des compétences en fonction de l'étape éducative dans laquelle travaille l'enseignant, concrètement dans la Compétence pour la planification et la gestion éducative, la Compétence pour la gestion et mise en œuvre des programmes, Compétence en orientation et tutorat, Compétence pour la coordination pédagogique et le travail en équipe au sein de la communauté éducative. Chez les enseignants de l'Enseignement Primaire, le niveau de mobilisation est dans tous les cas bien supérieur. Car l'identité que les enseignants construisent en fonction de leur façon d'intégrer le cadre éducatif et la formation reçue influencent les compétences qu'ils développent et appliquent dans le cadre de leur exercice pédagogique (Esteve, 2006). Il s'agit d'une question qui est liée aux résultats obtenus dans l'analyse des différences dans les actions en fonction de la formation initiale.

Ce sont les enseignants qui ont fait des études de *Magisterio*, suivis de ceux de Pédagogie ou de Psychopédagogie, qui appliquent le plus les compétences pédagogiques. De cette façon se confirme la thèse qu'Alvarez et Romero (2007) soutiennent lorsqu'ils affirment que la formation initiale du corps enseignant rapproche l'enseignant de la réalité professionnelle et lui fournit les stratégies et les outils nécessaires pour l'aborder. La solidité de la formation de *Magisterio* ou de Pédagogie ou Psychopédagogie se reflète dans les pratiques éducatives postérieures. Alors que ceux qui ont un Mastère de

l'Enseignement Secondaire, dans la mise en œuvre des compétences pédagogiques, restent éloignés des niveaux obtenus par ceux qui ont étudié *Magisterio*. C'est principalement dans les compétences suivantes que l'on observe les différences les plus significatives: la Compétence pour la planification et la gestion éducative, la Compétence pour la gestion et la mise en œuvre des programmes, la Compétence en orientation et en tutorat, bref, pratiquement toutes les compétences associées aux fonctions pédagogiques, ainsi que dans la compétence transversale concernant la coordination pédagogique et au travail en équipe au sein de la communauté éducative. Ces données sont en phase avec celles obtenues par d'autres études qui révèlent que la connaissance des enseignants de l'Enseignement Secondaire de la matière qu'ils vont enseigner ne leur fournit que la compréhension, et cela n'est pas un facteur clé qui leur donne la capacité à expliquer les logiques sous-jacentes et que leur faible formation pédagogique initiale les met face à des carences plus importantes dans leurs compétences professionnelles (Cochran-Smith *et al.*, 2006). À partir de là, on peut envisager que les enseignants avec une formation pédagogique initiale de CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique, NDT) ou de Mastère de l'Enseignement Secondaire mettent en œuvre dans une moindre mesure des compétences telles que la planification, la mise en œuvre des programmes ou le tutorat et l'orientation. Leur formation a elle aussi été considérablement plus réduite dans ces aspects que celle que le corps enseignant de l'Enseignement Primaire a pu recevoir à travers le *Magisterio*. D'autre part, la culture individualiste provoquée par la segmentation des connaissances et des programmes de l'Enseignement Secondaire en Domaines de connaissance, et le manque de culture scolaire en vue d'assumer le trinôme famille, société et école, peuvent faciliter le fait que les notes des enseignants de l'Enseignement Secondaire obligatoire soient significativement inférieures en ce qui concerne la coordination pédagogique et le travail en équipe.

En définitive, on constate l'importance de la planification de formations initiales efficaces en raison de son influence dans la pratique professionnelle postérieure, et le besoin d'amélioration et d'intensification de la formation pédagogique de ceux qui vont exercer leurs fonctions dans l'Enseignement Secondaire.

Par ailleurs, il existe des différences significatives dans les niveaux de réalisation en fonction des années d'expérience, chez les enseignants débutants et ceux qui ont le plus d'expérience autour de la Compétence pour la planification et la gestion éducative. C'est le niveau d'application chez les enseignants avec peu d'expérience qui est le plus élevé. Cela est probablement dû à l'intérêt porté à l'application de ces aspects depuis la formation initiale. Cependant, avec le temps, le peu d'intérêt porté à la planification par les enseignants entraîne peu à peu le délaissement de cette pratique.

L'on constate que les enseignants qui appliquent dans une plus grande mesure la compétence évaluatrice sont ceux qui disposent d'une plus grande expérience

pédagogique. Ce fait confirmerait que la capacité à analyser les compétences des étudiants, à les orienter vers leur amélioration, et même à évaluer les actions propres est une évidence du développement professionnel des enseignants (Grossman et Hirsch, 2009).

Pour ce qui est du reste des compétences, l'on n'observe pas de différences significatives en fonction de l'expérience. Ce fait, va en consonance avec l'idée que, bien que l'action pédagogique soit influencée par les phases de développement professionnel (novice, débutant avancé, compétent, efficace, expert), définies par Dreyfus et Dreyfus (1986; cités par Marchesi, 2007), elle reçoit également l'influence de la disposition de chacun face au travail (Marchesi, 2007). Ce dernier facteur permet d'apporter une réponse à la question de savoir pourquoi, malgré le fait que certaines personnes aient partagé des années de travail dans l'éducation, et même aient vécu les mêmes réformes éducatives, des expériences similaires... leur façon de les affronter et de les visualiser soit complètement opposée.

La comparaison de mesures réalisée par groupes d'âge corrobore les différences trouvées en fonction des années d'expérience, étant donné que normalement, sauf exception, l'âge et les années d'expérience pédagogique vont ensemble.

Il faut signaler que les différences en fonction du type d'établissement qui ont été trouvées lors de l'estimation de l'importance des compétences, disparaissent lorsqu'on analyse les niveaux de mise en œuvre. Les niveaux des enseignants des établissements publics et des établissements sous contrat d'association avec l'État sont très similaires. Ceci semble déterminer que le niveau de sensibilisation avec la pertinence des compétences des enseignants ne conduit pas à un niveau plus élevé de leur mise en œuvre. C'est-à-dire que la simple sensibilisation n'apporte pas les outils et les stratégies aux enseignants pour maximiser leur développement.

Enfin, le corps enseignant féminin applique plus les compétences pédagogiques que le corps enseignant masculin. Tout comme dans l'attribution de l'importance, cela s'explique en partie par le fait que c'est dans l'Enseignement Primaire que conflue un plus grand nombre d'enseignants femmes, et par conséquent leur formation pédagogique est au moins de *Magisterio*. De plus, tel que le signalent Duran *et al.* (2005), le corps enseignant masculin a une tendance plus forte à la dépersonnalisation et à une implication personnelle et émotionnelle plus faible que les femmes. Mais cette plus grande implication de la part des professeuses rend celles-ci plus sensibles à l'épuisement émotionnel.

6.3.2. Divergence entre l'importance et la réalisation des compétences pédagogiques et sur les domaines d'amélioration.

L'on a considéré intéressant d'analyser le niveau de divergence entre l'évaluation que font les enseignants des compétences et le niveau auquel ils les appliquent en vue de déterminer les domaines vers lesquels il faut orienter les efforts d'amélioration. La technique AIR s'est avérée être une option adéquate pour l'analyse de la divergence. L'on y a toutefois détecté certains éléments qui ont conditionné la lecture des données et l'ont rendue plus difficile.

Tout d'abord, le positionnement traditionnel des axes où sont répartis les quatre domaines (concentration, maintien, faible priorité et sur-effort), dans la plupart des cas ne facilite pas la lecture des données. Celles-ci tendent à se situer dans un quadrant et laissent le reste libre. C'est-à-dire qu'en positionnant les axes définitoires sur la moyenne (2,5), à tout moment les résultats obtenus sont considérés très positifs, et la recommandation serait le maintien de la situation. Toutefois, cette lecture est peu efficace en termes d'amélioration, étant donné que, si nous analysons la note moyenne minimale obtenue par chaque élément, celle-ci dépasse la valeur de 3. Par conséquent, si nous suivons les recommandations de Martilla et James (1977) et d'Abalo *et al.* (2006), l'échelle du graphique a été modifiée et accepte comme valeur de départ des axes de coordonnées 3, et 5 comme valeur maximale. Toutefois, malgré la modification de l'échelle du graphique, les données tendent à se positionner fondamentalement sur deux quadrants: le *Domaine de concentration* et le *Domaine de maintien*. Bien que cette nouvelle lecture ait apporté une idée générale que les aspects analysés sont considérés très pertinents par le corps enseignant, il s'est avéré enrichissant de compléter l'analyse avec d'autres possibilités de lecture de données, qui ont ajouté de nouvelles nuances en vue d'établir des recommandations pour l'amélioration pédagogique. En effet, en tenant compte de la recommandation réalisée par Alberty et Mihalik (1989), Guadagnolo (1985) Hollenhorst *et al.* (1992) ainsi que Martilla et James (1977 ; cités par Abalo *et al.*, 2006), il a été décidé de placer les axes définitoires des quadrants sur la mesure globale des notes d'Importance et de réalisation.

L'application de la Technique AIR dans cette étude a mis en lumière que l'interprétation classique des quatre quadrants et les modèles en diagonale apportent un scénario général similaire qui situe les compétences pédagogiques dans le domaine prioritaire. La lecture des quadrants depuis le positionnement des axes sur la mesure obtenue en Importance et en Réalisation et l'analyse de leur niveau de distance aident à déterminer les compétences qui requièrent une plus grande priorisation. Toutefois, bien que l'analyse de l'écart entre importance et réalisation soit centrée sur la considération que les compétences prioritaires sont celles où la valeur de l'écart est la plus importante, c'est l'interprétation basée sur le positionnement dans les quadrants qui semble la plus

indicative pour l'amélioration étant donné qu'elle permet de déterminer, en fonction de la globalité, celles qui requièrent le plus d'attention et sur lesquelles il faut concentrer le plus d'efforts.

Les principaux résultats obtenus dans l'analyse de la divergence présentent le scénario suivant, où la localisation des compétences sur les quatre quadrants est la suivante :

- *Domaine de Concentration*: les compétences dont le niveau d'application se trouve très inférieur à l'importance sont la Compétence pour la gestion et la mise en œuvre des programmes et la Compétence en tutorat et en orientation.
- *Domaine de maintien*: il existe un équilibre entre les valeurs d'Importance et de réalisation dans la Compétence éthique et l'engagement professionnel, la Compétence pour la coordination pédagogique et le travail en équipe au sein de la communauté éducative et la Compétence pour la gestion efficace des émotions et la création de climats de confiance.
- *Domaine de faible priorité*: les compétences les moins mobilisées et les plus faiblement valorisées par le corps enseignant sont la Compétence pour la planification et la gestion éducative, la Compétence pour l'évaluation éducative et la Compétence pour l'apprentissage et pour la recherche et l'innovation.
- *Domaine de sur-effort*: Aucune compétence n'est placée dans ce domaine. Cela signifie qu'aucune d'entre elles n'a été appliquée au-dessus de sa pertinence.

En termes d'écart entre réalisation et importance, les compétences qui présentent le plus d'écart entre le souhait et la réalisation, et par conséquent également prioritaires, sont la Compétence pour l'apprentissage et pour la recherche et l'innovation, suivie de la Compétence pour la planification et la gestion éducative et de la Compétence pour le tutorat et l'orientation.

C'est-à-dire que les résultats obtenus confirment que quoique l'approche éducative basée sur les compétences ait été instaurée règlementairement dans les établissements scolaires, le corps enseignant montre encore certains signes de difficulté pour la mettre en place. Développer des compétences pour la vie s'avère être une tâche qui reste à accomplir. C'est également le cas pour ce qui est de changer le rôle de l'enseignant, à savoir passer du rôle de transmetteur de connaissances à celui de guide, d'appui ou d'orienteur des étudiants dans leur développement personnel, académique et professionnel.

De plus, on a constaté le besoin d'intensifier les efforts sur l'apprentissage permanent du corps enseignant à la réflexion sur la pratique, à la recherche des ressources nécessaires pour aborder ces tâches qui restent à accomplir, tellement pertinentes pour la

préparation des étudiants. Et, ici, il s'avère intéressant de constater que la compétence qui présente le plus d'écart entre l'importance et le niveau d'application octroyé par le corps enseignant soit la Compétence pour l'apprentissage, la recherche et l'innovation, essentielle pour canaliser les processus d'apprentissage et d'amélioration. En définitive, l'outil et le processus de réflexion et d'autoévaluation qui sont soutenus dans cette thèse, répondent justement à l'un des besoins les plus essentiels que présente actuellement le collectif consulté.

Pour terminer, ce travail a permis une approche de la réalité des enseignants dans l'actualité, il a permis d'analyser les enjeux auxquels ils sont confrontés, les variables qui facilitent et celles qui entravent leur pouvoir d'adaptation aux demandes éducatives changeantes. Il a également permis de définir un profil de l'enseignant qui s'ajuste aux fonctions que celui-ci doit développer, et de concevoir et de valider un instrument pour l'autoévaluation de leurs compétences. Enfin, son application à un échantillon d'enseignants de l'instruction obligatoire de Biscaye a permis de vérifier son plein accord avec la justesse du profil proposé, le niveau d'application des compétences dans la pratique et les domaines sur lesquels il faut concentrer les efforts et garantir des voies efficaces conduisant à leur amélioration.

6.4. LIMITATIONS DE LA RECHERCHE ET PROSPECTIVE

Il convient d'expliquer certaines des limitations auxquelles cette recherche s'est heurtée.

Tout d'abord, les compétences qui conforment le profil de l'enseignant actuellement souhaitable sont caractérisées par leur transversalité et leur interdépendance. Ce fait implique qu'essayer d'analyser la validité de concept au moyen d'une analyse factorielle qui confirme les facteurs principaux pris en compte dans l'échelle, ne confirme pas les compétences des enseignants proposées, et c'est un seul facteur qui intègre pratiquement tous les éléments du questionnaire. Il serait souhaitable, par conséquent, d'employer une analyse factorielle confirmatoire pour démontrer la structure théorique du questionnaire.

Ensuite, l'échantillon employé pour l'étude ne représente pas le corps enseignant que travaille dans l'instruction obligatoire en Biscaye dans sa totalité, étant donné que cet échantillon a été sélectionné de façon intentionnelle, même si la proportionnalité dans ses caractéristiques et ses traits principaux a été sauvegardée. Comme l'on a expliqué dans le chapitre concernant la conception méthodologique, disposer de la participation volontaire du corps enseignant s'avère être parfois une tâche ardue. Il y a eu des établissements qui ont exprimé un refus direct de participer. Dans d'autres cas, malgré l'acceptation de la part de l'équipe de direction, celle-ci s'est montrée perplexe et inquiète quant au niveau de participation que ses professeurs démontreraient. C'est pourquoi il convient de remercier les participants de leur collaboration qui a permis à

cette recherche d'aboutir. Il faut également être conscient du caractère volontaire de la participation à l'étude. Les résultats obtenus en termes d'importance et de réalisation sont très probablement plus favorables que ne l'est la réalité actuelle en général.

Conformément à la participation des enseignants à l'étude, la littérature fait des allusions constantes au besoin de maintenir un lien étroit entre la théorie et la pratique, entre la recherche éducative et les acteurs de l'action. Toutefois, la réalisation de la présente étude a mis en lumière une difficulté réelle et dans certains cas difficilement surmontable. Car même si, en général, un nombre acceptable d'enseignants a accepté volontairement de prendre part à la recherche, il en reste une quantité significative qui a refusé. C'est pourquoi il est important de développer des stratégies depuis les Administrations éducatives pour fournir les espaces de rencontre entre recherche et pratique qui encouragent et montrent les opportunités qu'offrent ces liens pour l'amélioration éducative, les conditions de travail des enseignants chargés d'apporter des réponses à des problématiques et des enjeux croissants.

Il convient d'être également conscient du fait que les informations concernant le niveau de développement des compétences ont été recueillies à travers le rapport d'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'elles sont le fruit de la perception des enseignants eux-mêmes, ce qui n'en fait donc pas une donnée objective. Il conviendrait donc de les recouper par le biais d'autres méthodologies telles que l'observation de l'action de l'enseignant dans la salle de classe.

C'est ainsi qu'ont surgi les propositions et les suggestions suivantes pour des recherches futures qui permettront d'avancer dans le sujet d'étude abordé:

- Effectuer une analyse confirmatoire qui permette de valider la structure de l'échelle.
- Répliquer l'étude avec un échantillon représentatif de la population, afin de pouvoir réaliser une analyse de la réalité scolaire, notamment du niveau de compétence pédagogique des enseignants en actif au sein de notre système éducatif.
- Vérifier dans quelle mesure, la communication des résultats aux enseignants qui appliquent l'Échelle de Compétences pédagogiques favorise la réflexion, la prise de conscience de ses forteresses et de ses faiblesses et l'oriente vers l'amélioration de ses pratiques d'enseignement.
- Réaliser une étude de cas qui intègre l'évaluation des compétences pédagogiques et le conseil pour le développement de celles qui auront obtenu des niveaux inférieurs à ce qui était souhaitable, afin de déterminer la pleine efficacité de l'instrument.

- Recouper les niveaux de compétence perçus par le corps enseignant en appliquant d'autres méthodologies d'évaluation, telles que l'observation dans la salle de classe ou la co-évaluation des enseignants.
- Répliquer l'étude avec les enseignants de Baccalauréat, malgré des finalités éducatives différentes de celles de l'instruction obligatoire, partage en général les mêmes compétences à mobiliser. Cela permettrait en outre de constater dans quelle mesure il existe une continuité dans la réponse éducative que reçoivent les étudiants lors du changement d'étape éducative. Et, de la même façon, en adaptant l'échelle, cela permettrait de l'appliquer avec le corps enseignant de l'Éducation primaire ou pré-primaire. De cette façon, l'on favoriserait la constitution d'une équipe enseignante efficace, capable de favoriser une transition appropriée tout au long des étapes éducatives, tout en garantissant le bien-être des étudiants et l'exploitation maximale de leurs potentialités et de leurs ressources éducatives afin d'atteindre la réussite scolaire et la continuité dans leur processus formatif.
- L'Échelle permet certes de réaliser une évaluation générale des compétences pédagogiques et de détecter les points forts et les domaines d'amélioration, mais plus encore : cet outil pourrait être un point de départ pour générer des sous-échelles plus détaillées pour chacune des compétences. Celles-ci s'appliqueraient pour approfondir l'analyse des compétences qui, dans l'Échelle générale exposerait le besoin de concentrer les efforts. Une analyse plus poussée qui étudierait en détail les différentes dimensions de chaque compétence pourrait nous orienter de façon plus efficace pour déceler ce qui doit être amélioré et sur quels aspects la formation et l'appui postérieur devraient être concentrés.

CAPÍTULO 6:

Conclusiones y discusión

A veces sentimos que lo que hacemos es tan sólo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota.

(Madre Teresa de Calcuta)

El estudio presentado, nacido del interés por contribuir a la reflexión y mejora de la educación obligatoria, ha tenido como objetivo prioritario definir un perfil docente ajustado a la realidad y necesidades educativas del momento, que ayude al profesorado a conocer y disponer de los recursos necesarios para favorecer el desarrollo de competencias en el alumnado. La definición de unas competencias docentes ajustadas a sus funciones, ha abierto las puertas al diseño y validación de un instrumento que promueve la reflexión y la autoevaluación de la práctica, esencial para la mejora y perfeccionamiento docente.

Además, la presente investigación ha tratado de estudiar la visión del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia sobre la importancia que conceden a las competencias docentes propuestas así como su percepción sobre el nivel en que las aplican en su labor diaria en los centros.

Todo este trabajo realizado ha conducido a las conclusiones que a continuación se presentan.

6.1. EL PERFIL DEL DOCENTE

La educación obligatoria se sitúa ante un escenario que exige preparar para la vida a los futuros ciudadanos a través del desarrollo y evaluación de unas competencias básicas (Pérez Gómez, 2007a; Zabala y Arnau, 2007). Esta transformación de las finalidades educativas pone en evidencia el papel central del docente (Gather, 2004; Hammernes, 2006; Mcculloch, 2005; Zeichner y Ndimande, 2008) y la conveniencia de repensar las cualidades, habilidades y competencias que debe disponer para contribuir a su logro (Smyth, 2005). Este cambio de rumbo en educación pone en cuestión la profesionalidad de quienes ejercen su labor como docentes (Marcelo y Vaillant, 2011), y reclama en ellos

su desarrollo profesional (Hammerness et al., 2005; Lieberman y Wilkins, 2006), la construcción de una identidad profesional que se ajuste a las necesidades educativas vigentes (Bolívar y Domingo, 2006; Domingo y Barrero, 2012; Serrano Rodríguez, 2013), para el alcance de la plena profesionalidad y competencia docente (Gauthier, 2006).

El estudio del perfil y el análisis de las aportaciones que se realizan desde la investigación educativa muestran un grado elevado de acuerdo en la necesidad de replantear las funciones del profesorado y las competencias necesarias para su eficaz cumplimiento. Se constata, por tanto, la importancia de contar con docentes que desempeñen su labor en contextos flexibles y fomenten el aprendizaje y su transferencia. Realizarlo desde la ética y el compromiso con el alumnado, las familias y la sociedad será esencial y deberá evidenciarse en el acompañamiento en el aprendizaje del alumnado, en su orientación y tutoría, así como en su evaluación. Para ello, se hace imprescindible que el profesorado aprenda a lo largo de la vida, que se maneje en la sociedad del conocimiento siendo capaz de generarse nuevas preguntas para seguir avanzando en educación, que investigue, innove y oriente sus acciones hacia la mejora continua, aplicando estrategias y recursos cuya validez esté demostrada, evitando el error cometido en la era de la implementación de innovaciones, donde se adoptaban muchas de ellas sin cuestionarse el por qué y sin saber ni contrastar qué resultados se podían obtener a través de éstas (Fullan, 2002b). También será preciso el trabajo en equipo y de forma interdisciplinar con los colegas para garantizar la coherencia educativa, así como el diálogo y la colaboración con el resto de los componentes de la comunidad educativa (familias, vecinos...). Tareas para las que se precisa una gestión eficaz de las emociones y la promoción de entornos y situaciones que fomenten la interacción positiva y el bienestar.

Por otra parte, se observa la ampliación de los contextos de actuación y colaboración, superando las barreras del aula y las barreras territoriales, para ampliar su marco de colaboración a nivel internacional, generando contextos educativos compartidos con otros países, fuente de enriquecimiento para el alumnado (Ojeda, 2008).

Afrontar esta realidad hace preciso tener presentes las variables que condicionan o favorecen la implementación de las innovaciones educativas por parte de los docentes, y facilitarles oportunidades para su crecimiento profesional (Altet, 2005; Eirín et al., 2009; Hargreaves y Fullan, 2000). Los docentes se muestran interesados en mejorar sus prácticas y conocimientos, sin embargo, para ello necesitan información y conocer hacia dónde deben encaminar sus esfuerzos. El profesorado es capaz de asumir su responsabilidad sobre gran parte de su propio desarrollo y crecimiento profesional; pero necesita colaboración, sentirse motivado y disponer de tiempo y recursos para ello (Airasian y Gullickson, 1998).

La definición del perfil docente de educación obligatoria ofrece la oportunidad al profesorado de conocer las competencias que se consideran indispensables para llevar a

cabo con rigor su labor, es decir, de conocer el horizonte hacia el que dirigirse, así como los principios que deben guiar sus acciones, y de enmarcar las líneas a tener en cuenta para mejorar su praxis (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero et al., 2008).

El perfil validado determina que el profesorado debe mostrar unas *competencias clave asociadas a las funciones docentes*, encaminadas a velar por el aprendizaje y desarrollo de competencias para la vida en el alumnado como son la Competencia para la planificación y gestión educativa, la Competencia para la gestión e implementación del curriculum, la Competencia para la evaluación educativa y la Competencia en orientación y tutoría. Además, deberá desarrollar las *competencias genérico-transversales*, que se refieren a aquellas que sin estar directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, contribuyen de manera indirecta a su mejora, como son la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, la Competencia ética y compromiso profesional, la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa, la Competencia para la gestión emocional y creación de climas de confianza y la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.

Aproximarse al conocimiento de las competencias docentes, permite al profesorado avanzar en su visión de la educación y en su manera de hacer (Pavié, 2012), le exhorta a estar abierto a nuevos aprendizajes y a ajustarse a las demandas profesionales (Álvarez y Romero, 2007). Además, debe orientarle a la reflexión sobre el nivel en el que asume la importancia de las competencias consideradas esenciales en su profesión, así como sobre el nivel en que las movilizan en la práctica educativa.

6.2. LA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Se consolida la conveniencia de que el profesorado asuma la responsabilidad para investigar de manera crítica y sistemática sobre su propia práctica (Eirín et al., 2009), así como la pertinencia de ajustar el perfil a las necesidades reales para la promoción de aprendizajes eficaces en el aula (Cook-Sather, 2006, 2009).

La reflexión y la autoevaluación se perfilan como caminos inexcusables para la mejora y el desarrollo docente (Bolancé et al., 2013; Charlier, 2005; Schön, 1983). El análisis de las diferentes propuestas diseñadas por la investigación educativa para su promoción y la constatación de la necesidad de avanzar en el estudio del perfil docente, deriva en la construcción de una escala que promueve la autoevaluación y la reflexión del profesorado sobre la importancia de las competencias asociadas a su labor y sobre su nivel de movilización en la acción. Con ello, se ha pretendido ofrecer un modo de obtener evidencias que orienten las líneas de actuación a seguir para avanzar en el desarrollo de las competencias docentes y aumentar su aplicación en los contextos escolares.

La Escala de competencias docentes del profesorado de educación obligatoria, basada en el perfil diseñado, se propone como instrumento para la mejora de la calidad docente. Ésta se compone de dos escalas diferenciadas: la Escala de Importancia, que mide la relevancia otorgada por el profesorado a las competencias docentes y la Escala de Realización, que permite conocer la percepción que tienen los docentes sobre su nivel de competencia.

El respaldo del juicio de expertos y los análisis de fiabilidad llevados a cabo tanto sobre su diseño preliminar – puesto a prueba en el estudio piloto-, como sobre la escala final - aplicada a una muestra del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia-, supone la constatación de que se cuenta con una herramienta útil, válida y fiable al servicio del perfeccionamiento docente.

Dada la diversidad de funciones y tareas que debe desempeñar el profesorado así como el tiempo que destina a la docencia directa y a tareas de planificación, gestión y coordinación docente, se ha priorizado la construcción de un instrumento que ofrezca información esencial para la reflexión de manera rápida y sin la necesidad de dedicar mucho tiempo y esfuerzo en ello. La escala presenta una serie de acciones que reflejan el nivel de movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos cotidianos que permiten al profesorado afrontar satisfactoriamente sus funciones, y por tanto, cotejar el nivel de aplicación de las competencias en el ejercicio docente.

Aunque el modelo seleccionado para el desarrollo profesional se ha basado en la autoevaluación y en la reflexión docente, existen consideraciones sobre la importancia de incorporar también la evaluación que posibilite al profesorado rendir cuentas sobre sus actuaciones. Ésta se propone desde la convicción de que la detección del profesorado ineficaz, una pronta reacción ante éste y la dotación de autonomía a quien muestra su eficacia, favorecen la calidad educativa (Fernández Enguita, 2006; Imbernón, 2006). Sin embargo, parece preciso no perder de vista los riesgos que entraña que el profesorado perciba las evaluaciones como una medida de control de su trabajo y las posibles resistencias ante ella (Araya y Vargas, 2013; Bolívar, 2008b). También es conveniente tener en cuenta que, en general, en los países en que se ha empleado este tipo de evaluación, no siempre el profesorado eficaz ha sido quien ha recibido la recompensa y parecen escasas las medidas que se han adoptado para afrontar la ineficacia de ciertos profesores (OCDE, 2009a).

Además, la evaluación del desempeño docente entraña otros riesgos, que deben ser tenidos en cuenta antes de plantear su aplicación. Por un lado, el aumento del control hacia la tarea del profesorado y el poder escaso de participación de este colectivo en el planteamiento de los aspectos que puedan ser relevantes a evaluar (Cook-Sather, 2009; Lofty, 2006). Por otro lado, las técnicas empleadas pueden resultar demasiado simplistas (Cochran-Smith, 2006, 2008), y tener poca validez (Darling-Hammond y Berry, 2006).

También parecen alzarse las voces en países como Reino Unido o Estados Unidos en contra de los estándares generados desde agencias externas para la evaluación y acreditación del profesorado, al entenderse como una oposición a la autonomía y experiencia docente (Cook-Sather, 2009; Lofty, 2006). Por otra parte, las evaluaciones externas también pueden resultar conflictivas por cuestiones como: la definición de los criterios de calidad de la docencia, las consecuencias que tendrá dicha evaluación o la resistencia del profesorado cuando se observa que dicha evaluación no redundará en beneficios para ellos o su trabajo (Escudero et al., 1999).

Los procesos de evaluación deben garantizar un buen uso de la información recogida, y ser empleada única y exclusivamente para mejorar y garantizar la calidad de la educación (OCDE, 2009a; Vázquez Atochero y Romero Blanco, 2014). La autoevaluación y los procesos de reflexión docente demuestran su poder de acción sobre la mejora de la docencia, aunque para ello deben advertir y superar, también, algunos de los riesgos que la amenazan (Day, 2007):

- *La paradoja de la productividad.* El profesorado cada vez tiene más tareas y responsabilidades en su actuación docente que reduce capacidad y motivación hacia la reflexión.
- *Aislamiento y colegialidad impuesta.* Las coordinaciones en muchos casos vienen impuestas para el tratamiento de aspectos burocráticos, que impiden la verdadera colaboración docente y por tanto, la reflexión conjunta del equipo docente de cara a la mejora de los procesos educativos.
- *Sentimientos de pesar.* El ritmo de trabajo que impide la práctica reflexiva genera sentimientos de culpa, que restan aún más la posibilidad de una reflexión constructiva.
- *Tiempo.* Falta de tiempo real y percibido.
- *Hábito.* Se requiere el desarrollo de rutinas que dirijan al profesorado hacia una práctica de la reflexión.

A pesar de las dificultades que amenazan su aplicación, y con la conciencia de que el objetivo primordial de toda evaluación debe ser la mejora, la propuesta se ha centrado en un modelo de evaluación basado en la reflexión. A continuación, se detallan algunos de los usos y potencialidades de la herramienta diseñada:

- Posibilita la reflexión individual y personal sobre la práctica docente y la detección sencilla de los puntos débiles o áreas de mejora, así como de las acciones y tareas que resultan indispensables para garantizar el logro de las finalidades educativas.

- Favorece la reflexión conjunta sobre las actuaciones docentes en el seno de una organización educativa, contrastando la coherencia entre las prioridades educativas y los niveles de competencia del profesorado que conforma su claustro, para distribuir tareas y responsabilidades de centro atendiendo a las fortalezas y a los perfiles del profesorado, ajustar y/o elaborar planes estratégicos para abordar aquellas funciones docentes que se observen débilmente tratadas, ajustar los tiempos en función de la relevancia de las diferentes tareas y acciones docentes, así como para establecer planes de formación y asesoramiento acordes a las necesidades reales que presenta el claustro. Se puede convertir, por tanto, en un instrumento facilitador de la mejora y el aprendizaje en las organizaciones educativas, orientando a las escuelas a convertirse en organizaciones que aprenden.
- Permite analizar si las acciones planificadas a nivel personal o de centro para mejorar ciertas competencias y funciones docentes son realmente efectivas, respondiendo periódicamente la escala y contrastando la evolución en las diferentes dimensiones contempladas en ésta.
- Favorece una evaluación formativa, pues permite al profesorado obtener evidencias sobre su eficacia y le orienta a tomar medidas que favorezcan su desarrollo profesional y su bienestar docente. En este sentido, no se presenta como una herramienta destinada a la rendición de cuentas.
- Da luz sobre las verdaderas necesidades formativas del colectivo, algo necesario en un contexto socioeconómico como el actual, donde los recursos económicos son limitados y donde las acciones de perfeccionamiento que se planteen deben ser efectivas y responder a las necesidades reales del profesorado en ejercicio.
- Contribuye al desarrollo del hábito de la reflexión y autoevaluación docente, esencial para el autoperfeccionamiento y mejora de la competencia docente.

6.3. EL NIVEL DE COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

A continuación, se presentan las conclusiones y la discusión de los resultados derivados del estudio orientado a la identificación del nivel de competencias docentes del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia.

Según los resultados obtenidos, la muestra consultada expresa su acuerdo con el perfil docente propuesto en este estudio. El profesorado estima necesario el empleo no sólo de las competencias de mayor tradición en su perfil, como la planificación, implementación, evaluación y orientación, sino también de competencias transversales a sus funciones

docentes, como la ética y compromiso profesional, la competencia emocional, la competencia para la coordinación docente, así como la competencia para la investigación y el aprendizaje a lo largo de la vida, indispensables para ser eficaces en el contexto escolar presente. Sin embargo, se observa que los profesores consultados valoran de modo diferente cada una de ellas. Posicionan en los primeros puestos competencias transversales como la ética y el compromiso profesional y la gestión eficaz de las emociones, mientras que ubican competencias con mayor tradición en la profesión, como son la planificación y gestión educativa y la evaluación educativa en los últimos puestos en cuanto a importancia se refiere. La Competencia para la implementación del currículum y la Competencia en orientación y tutoría; competencias históricamente consideradas esenciales dentro de la tarea docente, ratifican su máxima relevancia. Este escenario plantea diferentes modos de interpretación.

En primer lugar, demuestra que al menos a nivel ideológico y teórico el profesorado ha asumido que sus funciones van más allá de las comúnmente exigidas, para integrar otras de carácter genérico-transversal. Por otra parte, la competencia ética es la más valorada, aunque parece complicado posicionarse contrario a ella. En relación a la alta puntuación obtenida por la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza, el contexto educativo actual podría tener que ver en ello. Los retos y desafíos que éste propone al profesorado, hacen ver las competencias emocionales como un recurso óptimo para abordarlos desde la seguridad y el bienestar.

Por el contrario, las bajas puntuaciones obtenidas por la Competencias para la evaluación educativa y la Competencia para la gestión y planificación educativa puedan tener que ver con la tradición, creencias y cultura escolar que arrastran los docentes. Y es que, según se puede revisar en la literatura, la planificación por un lado nunca ha sido considerada una tarea relevante, especialmente entre el profesorado de menor formación pedagógica, por entenderla como el modo de programar el orden de los temas a trabajar, más que como el modo en que se seleccionan y organizan los aprendizajes y el modo de hacerlos efectivos atendiendo al contexto (Zabalza, 2004). En relación a la evaluación, también es conocido que ha sido siempre valorada como una tarea extremadamente compleja ante la que el profesorado se siente inseguro y/o falta de competencia, más aún en el marco educativo actual que le exhorta a evaluar competencias (Monereo, 2009). Estas ideas previas y creencias podrían estar interfiriendo en la visión de las competencias actualmente planteadas.

Analizando las puntuaciones aportadas por el profesorado sobre su práctica educativa, se observa que las competencias clave asociadas a las funciones docentes tampoco ocupan los primeros puestos en realización, sino todo lo contrario. La muestra consultada resuelve que son las menos implementadas, siendo las competencias transversales, en general, las más aplicadas; en especial la competencia ética, la competencia para la coordinación docente así como para la gestión de las emociones. Únicamente una

competencia transversal se posiciona entre las menos movilizadas: la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, que prueba lo que la literatura afirma sobre la distancia entre la práctica educativa y los avances e innovaciones propuestos desde la investigación, limitando la mejora de los procesos educativos. Distancia que en ciertos momentos se produce porque el profesorado no siempre encuentra en las propuestas realizadas por la investigación la respuesta a sus problemas (Álvarez Álvarez, 2011; Clemente, 2007; Korthagen, 2007; Allen, 2009). Otras veces a la inversa, porque la cultura escolar o la inercia institucional predisponen al docente a continuar trabajando como siempre, dando poca oportunidad a las propuestas realizadas desde la investigación (Carbonell, 2005; Edwards et al., 2006; Gather, 2004).

Los datos también reflejan cierta predisposición a autoevaluar de manera muy positiva las propias actuaciones docentes. De hecho, se aprecia que un porcentaje alto de los participantes ha puntuado con valor 5 a la aplicación de las acciones planteadas en los ítems. Quizás pueda deberse a que realmente lo hacen bien o, a una tendencia a autoevaluarse de manera positiva por “baja capacidad de autocrítica y reflexión respecto de su ejercicio profesional y/o por una respuesta defensiva, no necesariamente consciente, ante una situación de evaluación que les genera temor y desconfianza” (Catalán y González, 2009, p. 108).

Profundizando en el análisis del nivel de aplicación de las competencias por medio del análisis de sus dimensiones, se puede concluir que:

- Dentro de la Competencia para la planificación y gestión educativa se valora e implementa en mayor medida el uso de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje, mientras que siguen siendo aspectos sobre los que concentrar los esfuerzos la distribución equilibrada del tiempo entre las diferentes tareas docentes y la planificación del curriculum por competencias. Estos resultados confirman que, a pesar de la vigencia desde 2006 del curriculum basado en competencias, el profesorado se sitúa lejos de realizar programaciones de aula por competencias, unidades didácticas y proyectos de carácter interdisciplinar que permitan trabajar de manera coordinada las competencias básicas. Esto debe abrir un espacio para la reflexión.

Constantemente se hace referencia a la necesidad de clarificar qué objetivos se quieren alcanzar y qué medios se deben poner en juego para lograrlo. Mientras la planificación y gestión no alcancen cotas altas de realización, el profesorado se verá abocado a la improvisación, a la disonancia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, así como a la falta de coherencia y continuidad entre cursos, áreas y materias. El papel imprime carácter y orienta a la acción. Si no se plantean las metas y las prioridades en él, resulta más difícil aún cumplirlas. En este sentido, la burocracia y los formatos exigidos en la actualidad para la

planificación no animan a hacerlo. Será por tanto, una tarea importante, buscar formatos de planificación y gestión ágiles, eficaces y útiles para quienes tienen que realizarlo.

- A la hora de implementar el curriculum, se observa que ha calado la relevancia de dimensiones esenciales como la promoción de un clima de aula que favorezcan la seguridad y la motivación por el aprendizaje, visible tanto en las altas puntuaciones atribuidas como en el grado de ajuste entre importancia-realización de ítems favorables a ello: la potenciación de la actividad y el protagonismo del alumno en su propio aprendizaje, el cuidado del clima de aula y la transformación del perfil del profesor desde la transmisión de conocimientos a la dinamización, liderazgo y guía del alumnado hacia el aprendizaje. Sin embargo, en los ítems que reflejan la aplicación de esta perspectiva sobre el aprendizaje, se observan puntuaciones más bajas, evidenciando lo que el informe TALIS advierte. Y es que es posible que a nivel discursivo el profesorado muestre señales de la integración del enfoque educativo basado en competencias, sin embargo la práctica docente se muestra algo más lejana a estos planteamientos (OCDE, 2009a).

Así por ejemplo, se aprecia mayor dificultad a la hora de emplear metodologías diversas que favorezcan el desarrollo de competencias y la atención a la diversidad y al llevar a cabo un tratamiento integrado de las lenguas. La baja importancia otorgada al empleo de actividades que requieran el uso de lenguas diferentes así como su bajo nivel de realización, demuestran que todavía las lenguas se plantean como un fin, más que como un medio para la comunicación (Zabala y Arnau, 2007). Su uso debe traspasar las áreas y materias referentes a éstas, y emplearse de forma interdisciplinar como medio o vehículo para el aprendizaje de otras áreas o materias (Feixas et al., 2009).

También quedan pendientes en esta competencia el uso de las TIC como un medio para el aprendizaje y su transferencia a situaciones reales y simuladas, que permitan practicar y, en definitiva, emplear las competencias adquiridas en los contextos que se requieran. Los resultados corroboran las afirmaciones realizadas por Marzo et al. (2006), sobre la infrautilización de las TIC en el aprendizaje, y refuerzan las defendidas por Carbonell (2005) y Sanz et al. (2010), quienes expresan que a día de hoy los usos de la tecnología en el aula se aproximan más a la reproducción de esquemas de actuación antiguos, más que a la aplicación de la tecnología para favorecer el desarrollo de competencias.

Se debe añadir, además, como área de mejora el aprovechamiento de los recursos existentes para favorecer el aprendizaje, como son los recursos humanos presentes en la comunidad educativa como familias u otros agentes dispuestos a

colaborar en la educación de los estudiantes, aspecto que evidencian Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno (2009).

- Dentro de la competencia para la evaluación, se aprecia que sigue siendo todavía una tarea pendiente evaluar en base a unos criterios previamente establecidos. Esto en gran parte, pueda deberse al escaso hábito, también evidenciado en los resultados, para diseñar y programar los aprendizajes a desarrollar, y por tanto, a evaluar. Los resultados también determinan que no todo el profesorado asume en su práctica la conveniencia de incorporar la autoevaluación y coevaluación. Según recoge Álvarez Valdivia (2008), el profesorado muestra recelo ante la integración del alumnado como sujetos responsables de su evaluación, a pesar de que los estudios demuestran que de este modo se aprende más y mejor. A su vez, esta falta de hábito hace que el alumnado todavía no le haya encontrado gran sentido a la participación en este tipo de procesos evaluativos (Coll et al., 2007).
- Aunque las dimensiones estudiadas en la Competencia en orientación y tutoría son altamente valoradas, en la práctica siguen pendientes de aplicar aspectos clave como la coordinación con la familia en el hecho educativo, el desarrollo del control emocional entre el alumnado y el fomento de su participación social. Estos hechos evidencian la persistencia de actuaciones individuales del profesorado, y la necesidad de desarrollar su papel como educador, como tutor y orientador atendiendo al resto de los agentes responsables de la educación y del desarrollo personal, social, académico y profesional del alumnado.
- A pesar de que la actualización y el aprendizaje a lo largo de la vida se considera algo esencial entre el profesorado que ha participado en el estudio, su aplicación parece todavía algo costosa. Muestran necesidad de mejorar sus habilidades para buscar, seleccionar y participar en formaciones que mejoren su docencia y hallar los recursos que optimicen sus prácticas docentes. También parece mejorable su participación en proyectos innovadores así como en canales que difundan experiencias docentes de éxito. Para su interpretación, quizás se deban tener presentes las ideas aportadas desde la investigación, en las que se constata el volumen de planes y proyectos dudosamente innovadores, aunque sí nuevos, que se exige aplicar al profesorado, a veces más por moda que por adaptación a las necesidades reales de los centros y de los escolares (Coll, 2007), y en ocasiones sin haber sido previamente validados; que aumentan considerablemente las tareas a realizar por el profesorado, y que en un plazo relativamente corto, caen en el olvido para ser sustituidos por otras nuevas propuestas. Esta realidad, como se comprueba en los resultados, reduce el entusiasmo y la motivación del profesorado por la verdadera innovación educativa. Habrá, por tanto, de tenerse

en cuenta aquellas experiencias que hayan evidenciado el éxito como las coordinadas por INCLUDED Consortium (2011).

- Aunque la Competencia ética y compromiso profesional, se revela como la más valorada e implementada, quienes han tomado parte en el estudio lo han hecho de manera voluntaria. Esta voluntariedad, muestra de compromiso con la profesión y de interés por aportar, limita el estudio impidiendo generalizar hasta qué punto el profesorado en la actualidad es plenamente ético y demuestra su compromiso con su alumnado y la sociedad en el ejercicio de su profesión.

Por otra parte, de los resultados obtenidos se ha de destacar que el profesorado parece no tener presente en todo momento en qué medida influye lo que hace o deja de hacer en favor de los aprendizajes de su alumnado. Aspecto que en ocasiones impide dar el paso a aplicar las propuestas educativas que se consideran deseables, como se ha apreciado con cuestiones como la aplicación de metodologías diversas promotoras del desarrollo de competencias. Por otra parte, el profesorado consultado hace evidente que no actúa en base al marco legal vigente; hecho que propicia una doble lectura. Por una parte negativa, en cuanto que puede dificultar que el profesorado asuma avances pedagógicos importantes que se regulan vía norma, como resulta en el caso del enfoque educativo basado en competencias, integrado a través de la aprobación de la LOE (2006). Al mismo tiempo puede entrañar una lectura positiva, ya que puede reflejar que no siempre el profesorado está dispuesto a asumir el cambio por el cambio, es decir, aquellas leyes que olvidando los hallazgos científicos regulan las actuaciones docentes atendiendo a criterios de otro orden, como económicos o de interés exclusivamente político. Y es que, como afirman Altopiedi y Murillo (2010) no todo cambio resulta una mejora. Estos resultados además, refuerzan la idea de que la innovación y el cambio no es algo que se pueda ordenar o mandar a hacer por medio de leyes, pues lejos de motivar a quienes deben hacerlas efectivas, generan rechazo hacia el cambio (Marcelo y Vaillant, 2009).

- Aunque la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo con la comunidad educativa ha logrado niveles elevados de realización, muestra elementos pendientes de asumir y de implementar, como los que expresan Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno (2009), aquellos aspectos que traspasan la coordinación y el trabajo con el equipo docente y que requieren el trabajo conjunto con la familia para fomentar el buen rendimiento académico del alumnado, así como la búsqueda de la coherencia en los planteamientos educativos, y la integración de las familias en los centros como recurso que sirva de ayuda y apoyo. La coordinación con los agentes de la comunidad resulta enriquecedora (Hargreaves y Fullan, 2000; Puigvert y Santacruz, 2006), sin

embargo, el éxito de esta colaboración exige superar su incorporación como una mera tarea más, y transformar las estructuras para trabajar colaborativamente con la comunidad (Marchesi, 2000b), como lo hacen las Comunidades de Aprendizaje (Altopiedi y López Jiménez, 2010; Barreal, 2008; Elboj et al., 2002), las ciudades de aprendizaje (Longworth, 2003) o los proyectos educativos de ciudad (Gómez Granell y Vila, 2001; Vila y Casares, 2009).

- Si, a priori, la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza se presenta como una competencia muy aplicada, el análisis de sus dimensiones revela algunos aspectos a mejorar. El profesorado participante muestra cierta dificultad a la hora de desarrollar hábitos que favorezcan su bienestar personal y profesional, y permitan manejar el estrés en las situaciones cotidianas de su profesión; coincidiendo así con los estudios que demuestran que el profesorado vive con cierta frecuencia, por una deficitaria gestión emocional, situaciones de depresión, estrés o síndrome de burn out (Cornejo y Quiñonez, 2007; Esteve, 2005; Hué, 2012). Por otra parte, sigue siendo motivo de desacuerdo el dedicar tiempo a la resolución de problemas y conflictos cuando surjan. Esto pueda deberse precisamente a las dificultades citadas para gestionar el propio bienestar, pues cuando el profesorado se siente más seguro de sí mismo, se muestra más abierto a tratarlos. Dispone de mayores recursos para ayudar al alumnado en su propia gestión emocional, en la resolución de los conflictos e incluso de la violencia escolar (Camacho y Mendías, 2005; Fernández Herrería y López López, 2007).
- Los niveles de competencia lingüística presentados por el profesorado participante distan mucho de la relevancia creciente que adquieren en la formación del alumnado; y dificultan notablemente el desarrollo de procesos de aprendizaje que promuevan el tratamiento integrado de las lenguas, la actualización pedagógica del profesorado, la coordinación y colaboración con familias y agentes de la comunidad educativa, así como la participación en reuniones, foros o intercambio de experiencias e innovaciones docentes. La competencia lingüística se presenta como un área de concentración de esfuerzos y de necesidad de mejora para poder cumplir con las exigencias educativas actuales y futuras y favorecer el desarrollo de las finalidades educativas y el pleno desarrollo de las competencias básicas por el alumnado.

6.3.1. Diferencias entre el profesorado en la valoración de la importancia y el nivel de aplicación de las competencias docentes

El análisis de los datos mediante la comparación de medias permite afirmar que hay diferencias en la valoración y desarrollo de las competencias docentes en función de distintas variables.

- Se observan diferencias significativas en la importancia atribuida a las competencias docentes.

El nivel de importancia otorgado a cada una de las competencias es significativamente superior entre el profesorado de Educación Primaria que el aportado por el profesorado de la ESO. Esto puede venir derivado, por una parte, del interés por la profesión ejercida y la importancia atribuida a su papel en ella, aspectos que vienen determinados desde el modo de acceso a la profesión. Así por ejemplo, Fernández Enguita (2006) y Sánchez Asín y Boix (2008) hacen referencia a una recurrente población de la Educación Secundaria con profesorado de dudosa vocación o interés por la profesión docente, que obstaculiza los procesos de mejora que se instauran. A ello, se añade otro condicionante. El profesorado de Educación Secundaria recibe formaciones pedagógicas escasas tras formaciones disciplinares sólidas, reforzando la idea de la importancia de la materia y el conocimiento por encima de las estrategias pedagógicas, y derivando en identidades profesionales falsas (Esteve, 2006), que inciden en el papel que cumplen en el escenario educativo.

Al hilo de lo que se acaba de comentar, se observan diferencias a la hora de valorar la relevancia de las competencias docentes en la práctica educativa en función de la formación pedagógica inicial. Son quienes han realizado Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía quienes las valoran más positivamente. Aunque el Máster de Educación Secundaria se presenta como una mejora a la formación pedagógica del profesorado de Enseñanzas Medias, los datos obtenidos de la muestra seleccionada revelan que, si bien mejora algo la visión de la importancia de las competencias docentes, los que disponen de esta titulación, siguen distanciados de los posicionamientos que promueven los estudios de Magisterio o Pedagogía /Psicopedagogía. Habrá que revisar si en ello pueden influir otro tipo de variables. Las principales diferencias se producen en la valoración de la importancia de la Competencia para la planificación y gestión educativa, la Competencia para la gestión e implementación del currículum, la Competencia en orientación y tutoría, es decir, prácticamente todas las competencias asociadas a las funciones docentes. También al considerar la relevancia de la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa.

La formación inicial escasa recibida (Cochran-Smith et al., 2006; Esteve, 2006), no ayuda a entender la importancia de sus competencias profesionales en la calidad educativa. Por otra parte, las creencias y la cultura escolar (Bandura, 1987; citado por Domenech et al., 2006), que se desarrolla fruto de esta falta de formación en el profesorado que ha cursado CAP o Máster, puede retroalimentar el discurso, y seguir transmitiendo a quienes ingresan nuevos en la profesión, la inconsistencia de los planteamientos que les exigen mejorar sus formas de hacer y desarrollar competencias docentes.

También se aprecian diferencias en función de los años de experiencia, especialmente entre el grupo conformado por profesorado novel y el que contempla al profesorado más experimentado. Éstas se concentran, por un lado, a la hora de valorar la importancia de la gestión emocional y de la creación de climas de confianza, siendo mayor la valoración del profesorado con menos experiencia, que la del profesorado que lleva más de treinta años en la profesión. Esto puede tener su explicación en los altos niveles de estrés detectados en el profesorado con escasa experiencia (Cornejo y Quiñonez, 2007; Moriana y Herruzo, 2004) y que les hacen sentir la necesidad de desarrollar competencias emocionales que favorezcan su bienestar. También puede contribuir a su explicación el hecho de que la relevancia de la competencia emocional en el ámbito profesional resulta un tema de estudio relativamente reciente y que, por tanto, ha sido integrado dentro de los contenidos formativos de los planes de estudio de titulaciones como Magisterio o Máster de Educación Secundaria en los últimos años. Por otro lado, en la Competencia para la gestión e implementación del currículum también es el profesorado con baja experiencia el que más la valora, probablemente por su cercanía con la formación inicial.

La comparación de los grupos de edad añade nuevas diferencias significativas, y es que parece, por un lado, que los más jóvenes valoran más la Competencia para gestión e implementación del currículum que el profesorado mayor de 50 años. Este dato no debe llevar a engaño o a hacer pensar que el profesorado de mayor edad no lo valore como importante. Se debe tener en cuenta que esta competencia añade elementos innovadores a los que hasta el momento se ha considerado la implementación del currículum, y es que requiere el uso integrado de las lenguas, el empleo de las TIC como recurso para el aprendizaje, la atención a las necesidades diversas del alumnado, entre otros aspectos. Cuestiones que es más que probable que el profesorado de mayor edad no tenga incorporado en sus prioridades por falta de formación y/o de sensibilización con tales exigencias. Del mismo modo ocurre, con la relevancia de la Competencia en orientación y tutoría.

En otro orden de cosas, los datos reflejan que el profesorado de centros concertados puntúa más alta la importancia de prácticamente todas las competencias docentes que el profesorado de la red pública, salvo la Competencia para la planificación y gestión educativa, en la que no se perciben diferencias significativas. Parece que la cultura de los centros, la forma de trabajo, de organización de la formación del profesorado pueden influir en la visión del hecho educativo y de la propia profesión así como de las funciones y tareas a desempeñar en ésta. De hecho, existen estudios que consideran que el docente presenta mayor disposición al cambio y respaldo ante él en el seno de un centro que lo impulse, es decir, que la cultura innovadora de un centro predispone positivamente al claustro hacia ella (Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010; Tschannen-Moran, 2004; Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Las posibilidades que ofrecen los centros concertados para generar una cultura de centro hacia la mejora y de construirlo como una

organización que aprende, en parte gracias a la estabilidad de su plantilla, orienta a quienes trabajan en él en la misma dirección. Es por ello que, puede que el profesorado de los centros concertados se encuentre más sensibilizado con las necesidades del sistema y las competencias docentes que necesitan desarrollar y emplear para darles respuesta.

El profesorado femenino valora más las competencias docentes que el profesorado masculino. En ello, incide en parte el hecho de que es en Educación Primaria donde confluye mayor número de profesorado femenino. De hecho en España, el 71% del profesorado de Educación Primaria son mujeres (Sanz Vallejo et al., 2003). Y por tanto, su formación pedagógica es de Magisterio, al menos, lo cual según se ha analizado parece favorecer el interés y el valor otorgado a las competencias docentes.

- En relación a la aplicación de las competencias docentes, se observan diferencias entre el profesorado en función de algunas variables que se detallan a continuación.

Existen diferencias en el nivel de aplicación de las competencias en función de la etapa educativa en la que trabaja el docente, concretamente en la Competencia para la planificación y gestión educativa, la Competencia para la gestión e implementación del currículum, Competencia en orientación y tutoría, Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa; siendo en todos los casos especialmente superior el nivel de movilización entre el profesorado de Educación Primaria. Y es que, la identidad que el profesorado construye fruto de su modo de aterrizar en el ámbito educativo y la formación recibida influyen en las competencias que éste desarrolla y aplica en su ejercicio docente (Esteve, 2006), cuestión que enlaza con los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias en las actuaciones en función de la formación inicial.

Son los docentes que disponen de estudios de Magisterio, seguidos de los de Pedagogía o Psicopedagogía quienes más aplican las competencias docentes. De esta manera se confirma la tesis que Álvarez y Romero (2007) sostienen al afirmar que la formación inicial del profesorado aproxima al docente a la realidad profesional y le aporta las estrategias y herramientas necesarias para abordarla. La solidez de la formación de Magisterio o de estudios como Pedagogía o Psicopedagogía se refleja en sus prácticas educativas posteriores. Mientras, quienes disponen de Máster de Educación Secundaria, en la implementación de las competencias docentes, siguen lejos de los niveles obtenidos por quienes han estudiado Magisterio. Son principalmente en las siguientes competencias en las que se observan diferencias significativas: la Competencia para la planificación y gestión educativa, la Competencia para la gestión e implementación del currículum, la Competencia en orientación y tutoría, es decir, prácticamente todas las competencias asociadas las funciones docentes, así como en la competencia transversal relativa a la

coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa. Estos datos son acordes a los obtenidos por otros estudios que revelan que el conocimiento de los docentes de Educación Secundaria sobre la materia que van a impartir, sólo les facilita su comprensión, no siendo un factor clave que les capacite para poder explicar la lógica que existe detrás de ella y que su escasa formación pedagógica inicial les enfrenta a unas mayores carencias en sus competencias profesionales (Cochran-Smith et al., 2006). De ahí, que sea asumible que el profesorado cuya formación pedagógica inicial ha sido el CAP o el Máster de Educación Secundaria, implemente en menor medida competencias como la planificación, la implementación del curriculum o la tutoría y la orientación. Su formación también ha sido significativamente más reducida en estos aspectos que la que ha podido recibir el profesorado de Educación Primaria a través de Magisterio. Por otra parte, la cultura individualista provocada por la segmentación del conocimiento y del curriculum de Educación Secundaria en áreas de conocimiento, y la falta de cultura escolar a la hora de asumir el trinomio familia, sociedad y escuela, pueden facilitar que las puntuaciones del profesorado de la ESO sean significativamente inferiores en lo que a coordinación docente y trabajo en equipo se refiere.

En definitiva, se constata la importancia de la planeación de formaciones iniciales eficaces por su influencia en la práctica profesional posterior, y la necesidad de mejora e intensificación de la formación pedagógica de quienes van a desempeñar su labor en la Educación Secundaria.

Por otro lado, existen diferencias significativas en los niveles de realización en función de los años de experiencia, localizadas por un lado, entre el profesorado novel y el de mayor experiencia en relación a la Competencia para planificación y gestión educativa, siendo mayor el nivel de aplicación entre el profesorado de escasa experiencia. Probablemente esto venga derivado del interés por aplicar aquellos aspectos que se han destacado desde la formación inicial. Sin embargo, la escasa valoración de la planificación por parte de los docentes, que probablemente cala en la cultura escolar, hace mella con el paso del tiempo entre el colectivo, dejando a un lado esta práctica.

Se aprecia que el profesorado que implementa en mayor medida la competencia evaluadora es aquel que dispone de mayor experiencia docente. Este hecho confirmaría que la capacidad de analizar las competencias del alumnado, de orientarle hacia su mejora, e incluso, de evaluar la propia acción es una evidencia del desarrollo profesional de los docentes (Grossman y Hirsch, 2009).

En el resto de competencias no se observan diferencias destacables en función de la experiencia. Este hecho, va en consonancia con la idea de que, aunque la acción docente se ve influida por las fases de desarrollo profesional (novato, principiante, avanzado, competente o diestro), definidas por Dreyfus y Dreyfus (1986; citados por Marchesi, 2007), también recibe la influencia de la disposición de cada uno ante el trabajo

(Marchesi, 2007). Este último factor permite dar respuesta a la razón por la que a pesar de que algunas personas compartan años de trabajo en educación, e incluso hayan vivido las mismas reformas educativas, experiencias parecidas... su manera de afrontarlas y de visualizarlas sea completamente contrapuesta.

La comparación de medias realizada por grupos de edad, corrobora las diferencias encontradas en función de los años de experiencia, dado que normalmente, salvo alguna excepción, la edad y los años de experiencia docente suelen ir de la mano.

Se ha de señalar que las diferencias en función del tipo de centro, encontradas a la hora de valorar la importancia de las competencias, desaparecen cuando se analizan los niveles de implementación, siendo los niveles del profesorado de centros públicos y de centros concertados muy similares. Esto parece determinar que el nivel de sensibilización con la relevancia de las competencias docentes, no conduce a un mayor nivel de implementación de éstas. Es decir, que la mera sensibilización no aporta herramientas y estrategias al profesorado para potenciar su desarrollo.

Finalmente, el profesorado femenino aplica más las competencias docentes que el profesorado masculino. En ello, incide en parte, de igual modo que en la atribución de la importancia, el hecho de que es en Educación Primaria donde confluye mayor número de profesorado femenino, y por tanto su formación pedagógica es de Magisterio al menos. Además, tal y como recogen Durán et al. (2005), el profesorado del género masculino tiene mayor tendencia a la despersonalización y a una menor implicación personal y emocional que las mujeres. Sin embargo, esta mayor implicación por parte de las profesoras les hace más sensibles al agotamiento emocional.

6.3.2. Discrepancia entre la importancia y la realización de las competencias docentes y sobre las áreas de mejora.

Se ha considerado de interés analizar el nivel de discrepancia entre la valoración que hacen los docentes de las competencias y el nivel en que las aplica con el fin de determinar las áreas hacia las que es preciso orientar los esfuerzos de mejora. La técnica AIR ha resultado una opción adecuada para el análisis de la discrepancia. Sin embargo, se han detectado en ella algunos elementos que han condicionado y dificultado la lectura de los datos.

En primer lugar, la ubicación tradicional de los ejes que distribuyen las cuatro áreas (concentración, mantenimiento, baja prioridad y sobre-esfuerzo), en la mayoría de las ocasiones no facilita la lectura de los datos. Éstos tienden a ubicarse en un cuadrante, dejando libres el resto. Es decir, al posicionar los ejes definitorios en la media (2,5), en todo momento los resultados obtenidos son considerados muy positivos, y la recomendación a realizar sería de mantenimiento de la situación. Sin embargo, esta lectura es poco eficaz de cara a la mejora, puesto que al analizar la puntuación media

mínima obtenida en cada ítem, ésta supera el valor de 3. Por tanto, atendiendo a las recomendaciones de Martilla y James (1977) y Ábalo et al. (2006), se ha modificado la escala del gráfico, asumiendo como valor de inicio de los ejes de coordenadas 3, y 5 como valor máximo. No obstante, a pesar de haber modificado la escala del gráfico, los datos tienden a posicionarse sobre dos cuadrantes fundamentalmente: el *Área de concentración* y el *Área de mantenimiento*. Aunque esta nueva lectura ha aportado una idea general de que los aspectos analizados son considerados muy relevantes por el profesorado, ha resultado enriquecedor completar el análisis con otras posibilidades de lectura de datos, que han añadido matices nuevos de cara a establecer recomendaciones para la mejora docente. En efecto, atendiendo a la recomendación realizada por Alberty y Mihalik (1989), Guadagnolo (1985) Hollenhorst et al. (1992) así como Martilla y James (1977; citados por Ábalo et al., 2006), se ha decidido colocar los ejes definitorios de los cuadrantes en la media global de las puntuaciones de importancia y realización.

La aplicación de la Técnica AIR en este estudio ha permitido experimentar que la interpretación clásica de los cuatro cuadrantes y los modelos diagonales aportan un escenario general similar que sitúan a las competencias docentes en el área prioritaria. Mientras, la lectura de los cuadrantes desde el posicionamiento de los ejes en la media obtenida de Importancia y Realización y el análisis de su nivel de distancia ayudan a determinar las competencias que requieren mayor priorización. Sin embargo, aunque el análisis de la diferencia entre la importancia y la realización se centra en considerar como prioritarias aquellas competencias en las que el valor de la diferencia es mayor, parece más orientativa de cara a la mejora la interpretación basada en el posicionamiento dentro de los cuadrantes, puesto que posibilita determinar, atendiendo al escenario global, aquellas que precisan mayor atención y sobre las que es preciso concentrar esfuerzos.

Los principales resultados obtenidos del análisis de la discrepancia aportan el siguiente escenario, donde la ubicación de las competencias en los cuatro cuadrantes es la siguiente:

- *Área de Concentración*: Las competencias cuyo nivel de aplicación se encuentra muy por debajo de su importancia son la Competencia para la gestión e implementación del currículum y la Competencia en tutoría y orientación.
- *Área de Mantenimiento*: Existe equilibrio entre los valores de importancia y de realización en la Competencia ética y compromiso profesional, la Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa y la Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza.
- *Área de Baja Prioridad*: Las competencias menos movilizadas y escasamente valoradas por el profesorado son la Competencia para la planificación y gestión

educativa, la Competencia para la evaluación educativa y la Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación.

- *Área de Sobre-Esfuerzo:* Ninguna competencia está en esta área. Esto quiere decir que no hay ninguna que se haya aplicado por encima de su relevancia.

Atendiendo a la diferencia entre realización e importancia, las competencias que más distancia muestran entre lo deseado y lo realizado, y por tanto también prioritarias, son la Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación, seguida de la Competencia para la planificación y gestión educativa y de la Competencia para la tutoría y la orientación.

Es decir, los resultados obtenidos confirman que si bien el enfoque educativo basado en competencias se ha instaurado normativamente en los centros escolares, el profesorado todavía muestra algunas dificultades a la hora de implementarlo. Desarrollar competencias para la vida resulta todavía una tarea pendiente. También lo es cambiar el rol del docente, de transmisor de conocimientos a guía, apoyo u orientador del alumnado en su desarrollo personal, académico y profesional.

Además, se comprueba la necesidad de intensificar los esfuerzos en el aprendizaje permanente del profesorado, en la reflexión sobre la práctica, en la búsqueda de los recursos necesarios para abordar estas tareas pendientes tan relevantes para la preparación del alumnado. Y en ello, toma relevancia que la competencia que más distancia muestra entre su importancia y el nivel de aplicación otorgado por el profesorado sea la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, esencial para encauzar los procesos de aprendizaje y mejora. En definitiva, la herramienta y el proceso de reflexión y autoevaluación que se promueven en esta tesis, precisamente responde a una de las necesidades más esenciales que presenta en este momento el colectivo consultado.

A modo de consideraciones finales, este trabajo ha permitido aproximarse a la realidad de los docentes en la actualidad, analizar los desafíos a los que se enfrenta, las variables que facilitan y obstaculizan su poder de adaptación a las demandas educativas cambiantes. También ha otorgado la posibilidad de definir un perfil docente que se ajusta a las funciones que el profesorado debe desarrollar, y de diseñar y validar un instrumento para la autoevaluación de sus competencias. Finalmente, su aplicación a una muestra del profesorado de educación obligatoria de Bizkaia ha permitido comprobar su pleno acuerdo con la idoneidad del perfil propuesto, su nivel de aplicación de las competencias en la práctica y las áreas sobre las que es preciso concentrar los esfuerzos y garantizar caminos eficaces para su mejora.

6.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Es preciso hacer explícitas algunas de las limitaciones a las que se ha enfrentado esta investigación.

En primer lugar, las competencias que conforman el perfil docente deseable en la actualidad se caracterizan por su transversalidad e interdependencia. Este hecho provoca que, al tratar de analizar la validez de constructo mediante un análisis factorial que confirme los factores principales tenidos en cuenta en la escala, no confirme las competencias docentes propuestas, surgiendo un único factor que integra prácticamente todos los ítems del cuestionario. Sería deseable, por tanto, emplear un análisis factorial confirmatorio para probar la estructura teórica del cuestionario.

En segundo lugar, la muestra empleada para el estudio no representa en su totalidad al profesorado que trabaja en la educación obligatoria en Bizkaia, dado que se ha seleccionado de manera intencional, aunque guardando la proporcionalidad en sus características y rasgos principales. Como se ha explicado en el capítulo relativo al diseño metodológico, contar con la participación voluntaria del profesorado resulta en ocasiones una ardua tarea. Ha habido centros que han mostrado un rechazo directo a la participación, en otros casos, a pesar de la aceptación por parte del equipo directivo, éste se mostraba dubitativo y temeroso del nivel de participación que mostraría su claustro de profesores. Por ello, es preciso agradecer especialmente a los participantes su colaboración para poder llevar adelante esta investigación. También exige ser conscientes que la voluntariedad de la participación en el estudio debe ser tomada en cuenta, y por tanto, considerar que muy probablemente los resultados obtenidos en cuanto a la importancia y la realización sean más favorables de lo que pueda ser la realidad actual en general.

En consonancia con la participación de los docentes en el estudio, la literatura hace alusiones constantes a la necesidad de mantener una estrecha relación y vinculación entre teoría y práctica, entre investigación educativa y actores de la acción. Sin embargo, la realización del presente estudio ha reflejado una dificultad existente y difícilmente salvable en algunos casos. Aunque en general se ha obtenido un número aceptable de profesorado voluntario a tomar parte en la investigación, se observa también un número significativo que no lo hace. Por ello, es importante desarrollar estrategias desde las Administraciones educativas para facilitar los espacios de encuentro entre investigación y práctica, que animen y muestren las oportunidades que ofrecen estos vínculos para la mejora educativa, y de las condiciones laborales del profesorado encargado de dar respuesta a crecientes problemáticas y desafíos.

Conviene ser conscientes también de que el nivel de desarrollo de las competencias se ha recogido a través del autoinforme, esto es, de la percepción de los docentes, por lo que

no es un dato objetivo. Convendría ser contrastado mediante el uso de otras metodologías como la observación de la acción docente en el aula.

Por todo ello, se consideran algunas propuestas y sugerencias para investigaciones futuras que permitan avanzar en el tema de estudio abordado. Son las siguientes:

- Realizar un análisis confirmatorio que permita validar la estructura de la escala.
- Replicar el estudio con una muestra representativa de la población, y así poder realizar un análisis de la realidad escolar, y en concreto, del nivel de competencia docente del profesorado en activo dentro de nuestro sistema educativo.
- Comprobar en qué medida, la devolución de los resultados al profesorado que aplica la Escala de Competencias Docentes, favorece su reflexión, la concienciación de sus fortalezas y debilidades y le orienta hacia la mejora de sus prácticas docentes.
- Realizar un estudio de caso que integre la evaluación de las competencias docentes y su asesoramiento en el desarrollo de aquellas que hayan obtenido niveles por debajo de lo deseable, con el fin de determinar la plena eficacia del instrumento.
- Contrastar los niveles de competencia percibidos por el profesorado aplicando otras metodologías de evaluación como la observación en el aula o la coevaluación docente.
- Replicar el estudio con profesorado de Bachillerato, que aunque las finalidades educativas varían con respecto a la educación obligatoria, las competencias a movilizar en general son similares. Así además, permitiría constatar en qué medida existe continuidad en la respuesta educativa que recibe el alumnado al cambiar de etapa educativa. Del mismo modo, y adaptando la escala, aplicarla con el profesorado de Educación Infantil. De este modo, se potenciaría la constitución de un equipo docente eficaz, capaz de favorecer una transición adecuada a lo largo de las etapas educativas, garantizando el bienestar del alumnado y el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos educativos para alcanzar el éxito escolar y la continuidad en su proceso formativo.
- Si bien, la escala permite realizar una evaluación general de las competencias docentes y detectar los puntos fuertes y áreas de mejora, ésta herramienta podría ser un punto de partida, y a partir de ella, generar subescalas más detalladas por cada competencia. Se aplicarían para profundizar en el análisis de aquellas competencias que en la escala general mostraran la necesidad de concentrar los

esfuerzos. Un análisis más profundo y que estudie a fondo las diferentes dimensiones de cada competencia podría orientar de manera más eficaz sobre qué mejorar y en qué aspectos se debería centrar la formación y el apoyo posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ábalo, J., Varela, J. y Rial, A. (2006). El análisis de importancia-valoración aplicado a la gestión de servicios. *Psicothema*, 18(4), 730-737.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*(6), 109-124.
- Airasian, P. W. y Gullickson, A. R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Aitken, J. M. y Mildon, D. A. (1992). Teacher education and the developing teacher—the role of personal knowledge. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 10-35). London: The Falmer Press.
- Alcázar, A. y Alonso Pantoja, M. (2009). Una propuesta para trabajar la Educación Emocional. En E. Nieto, y A. I. Callejas (Coords.), *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 13(1), 79-87.
- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*(25), 647-654.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 89-100.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3, 1-16. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n2.pdf>.

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar la prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Altopiedi, M. y López Jiménez, L. C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 29-45.
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en las escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 46-70.
- Álvarez Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Oviedo : Universidad de Oviedo.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 127-140.
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI* (10), 15-37.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 441-556.
- ANECA. *Borrador del Informe Final del Proyecto de "Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, 2004*. Recuperdo de: http://www.sindicato-star.es/files/sectores/08_bis_informe_final.pdf.
- Antolín, M. y Falieres, N. (2006). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Buenos Aires: Cadiex.
- Aquino, S. P., Izquierdo, J. y Echalaz, B. L. (2013). Evaluación de la práctica edicativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/evaluacion-practica-docente-revision-bases-conceptuales-aquino-izquierdo-echalaz.pdf.
- Aramendi, P. (2010a). La innovación educativa en Cantabria: Calidad, equidad y apertura a la comunidad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14(1), 154-170.

- Aramendi, P. (2010b). La innovación educativa en el País Vasco: Inclusión, equidad e integración europea. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 136-152.
- Araya, C. y Vargas, E. (2013). Evaluación docente. ¿Mecanismo equitativo y confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-31. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/evaluacion-docente-mecanismo-equitativo-confiable-proceso-viciado-no-cumple-objetivo-araya-vargas.pdf.
- Área, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*(64), 517-528. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_1.pdf.
- Área, M., Estévez, R. y Torres Amaro, M. C. (2002). *Elaboración de material didáctico para la World Wide Web*. Universidad de La Laguna. Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/dic_2.pdf.
- Arencibia, J. S. y Moreno, J. M. (2010). La innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión: El caso de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 191-214.
- Armengol, C., Castro, D., Durán, M. M., Essomba, M. A., Gimeno, S., Navarro, M. y Tomás, M. (2009). Confección de materiales y coordinación en el desarrollo y aplicación de los programas del ámbito de la organización de la titulación de Pedagogía. En M. Martínez, y E. Añanos (Coords.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Experiencias docentes innovadoras de la UAB en ciencias sociales y en ciencias humanas* (pp. 111-122). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Unidad de Innovación Docente en Educación Superior, IDES.
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Asia-Pacific Economic Cooperation. *4th APEC Education Ministerial Meeting Joint Statement*, 2008. Recuperado de: http://www.apec.org/apec/ministerial_statements/sectoral_ministerial/education/2008_education.html.
- Assef, C., Benavente, A., Cameratti, C., Flores, A., Letelier, C. y Moure, A. (2006). Consideraciones en torno a la relación entre el desarrollo profesional docente y el

cambio educativo desde la perspectiva de la psicología educacional. *Persona y Sociedad*, 20(1), 125-142.

Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de: <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>

Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M. y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 51-61. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615940.pdf.

Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.

Badia, A., Barberá, E., Coll, C. y Rochera, M. J. (2005). La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido. *RED. Revista de Educación a Distancia. Número monográfico III*, 1-18. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M3/>.

Baer, M. y Frese, M. (2003). Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*(24), 45-68.

Bain, C. D. y Rice, M. L. (2006). The influence of gender on attitudes, perceptions and uses of technology. *Journal of research on technology in education*, 39(2), 119-132.

Bain, J. D. y Mcnaught, C. (2006). How academics use technology in teaching and learning: understanding the relationship between beliefs and practice. *Journal of computer assisted learning*(22), 99-113.

Balderas, I. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*(6), 73-87.

Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C. y Seijas, S. (2006). Una aproximación a los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Secundaria. La escala CAPE como instrumento de evaluación. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 13(11-12), 353-362.

Barcia, M. (2007). La creatividad en la educación. En R. Navarro (Coord.), *Didáctica y curriculum para el desarrollo de competencias* (pp. 347-380). Madrid: Dykinson.

Barreal, J. M. (2008). Escuela, asesoramiento y cambio social. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-19.

- Barrios Espinosa, M. E. (s/f). *Aprendizaje de contenido y lengua extranjera*. Material no publicado. Recuperado de: http://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf.
- Bascia, N. (2005). Teacher unions and educational reform. En M. Fullan (Ed.), *Fundamental change. International Handbook of educational change*, pp. 225-245). Dordrecht: Springer.
- Basoredo, C. (2008). *El diseño de currículos de formación a partir de tareas y por competencias*. (Tesis doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Beca, C. E. (2004). Propuestas a partir de experiencias desarrolladas en Chile. En I. Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp. 179-188). Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Becerra, S. (2005). Innovación educativa: aspectos clave para la intervención del clima educativo en tiempos de reforma educacional. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(2), 75-94.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Belando, M. R. (1999). Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 99-106. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326804.pdf.
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-11.
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R. y Nickmans, G. (2006). A Learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review*(1), 61-67.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blackmore, J. (2005). The emperor has no clothes: Professionalism, performativity and educational leadership in high-risk postmodern times. En J. Collard y C. Reynolds (Eds.), *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives* (pp. 173-194). Maidenhead: McGraw-Hill.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela de hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Blasco, J. E., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 75-96.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Böhm, W. (1995). *Aprender a ser persona*. Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, Biblioteca Pedagógica. Colección EDOCEO.
- Bolancé, J., Cuadrado, F., Ruiz Suárez, J. R. y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*(18), 1-16. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista18/ase18_art10.pdf.
- Bolívar, A. (2001). La dirección como agente promotor de la innovación curricular. En P. S. Vicente (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 325-326). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*(339), 119-146.
- Bolívar, A. (2008a). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2008b). Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain, crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/516/1116#g2>.

- Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I. y Merino, A. (2004). Competencias profesionales del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*(15), Recuperado de: <http://revistamotricidad.es/openjs/index.php?journal=motricidad&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=249>.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de formación de formadores. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*(15), 94-107.
- Botkin, J. W. (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. New York: John Willey & Sons.
- Burke, J. W. (1989). *Competency based education and training*. London: The Falmer Press.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. (Tesis doctoral). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Cabra, F. (2005). *Calidad y estándares de evaluación del alumno*. (Tesis doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cacheiro, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(39), 69-81.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Magisterio.
- Camacho, H. y Mendías, A. M. (2005). Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 2-18.
- Camacho, H., Finol de Franco, M. y Marcano, N. (2008). Competencias del docente de Educación Básica. *Omnia*, 14(1), 72-94.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López Hernández (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Secretaría General Técnica.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.

- Cañal de León, P. (2005). *La innovación educativa*. Madrid: Ediciones Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de León (Coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-27). Madrid: Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Carrizosa, E. y Gallardo, J. I. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. *III Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación, 8 de junio de 2012*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Catalán, J. y González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyche*, 18(2), 97-112. DoI- 10.4067/S0718-22282009000200007.
- Caurcel, M. J. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la universidad. En A. Rodríguez, M. J. Caurcel, y A. M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior- Guías de Trabajo Autónomo* (pp. 47-72). Madrid: Eos.
- Cavalcanti, G. S. y De Olivera, L. (2009). Da formação por competências à prática docente reflexiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(4), 1-7.
- Chan, K. W. y Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Charlier, E. (2005). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y F. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 97-117). Namur- Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.

- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la Educación*(19), 25-46. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71830/1/La_complejidad_de_las_relaciones_teoría-.pdf.
- Cochran-Smith, M. (2006). Ten promising trends and three big worries. *Educational Leadership - Association for supervision and curriculum development*, 63(6), 20-25.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in United States: directions forward. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14(4), 271-282.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*(340), 87-116.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*(120), 37-43.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar- algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*(161), 34-39.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3)(13), 783-804. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_205.pdf.
- Colmenero, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15.
- Coloma, A. M., Jiménez, M. A. y Sáez, A. M. (2008). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad. Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad*. Madrid: PPC.
- Coloma, C. R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 60-76.
- Comisión Europea. *Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y formación 2010". Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de*

referencia europeo, 2004. Recuperado de: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Contreras, J. (2002). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Cook-Sather, A. (2006). Change based on what student say: preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 345-358.

Cook-Sather, A. (2007). Breaking the rule of discipline in interdisciplinarity: redefining professors, students, and staff as faculty. *Journal of reseach practice*, 3, 1-14.

Cook-Sather, A. (2008). Returning to the mirror- reflections and promoting constructivism in three educational contexts. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 231-245.

Cook-Sather, A. (2009). Translation: an alternative framework for conceptualizing and supporting school reform efforts. *Educational Theory*, 59(2), 217-231.

CORD. (2005). *Teaching Style Inventory*. Recuperado de: <http://www.texascollaborative.org/tools/TSI.pdf>.

Cornejo, R., y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>

Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge.

Dalongeville, A. y Huber, M. (2001). *(Se) former par les situations-problèmes: des déstabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale.

Daoud, A. (2007). Propuesta de Autoevaluación Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 4(9), 15-27.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.

- Darling-Hammond, L. (2005). Preparing our teachers for teaching as a profession. *The Education Digest*, 71(4), 22-27.
- Darling-Hammond, L. (2008). A future worthy of teaching for America. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 730-733.
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teacher our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Darling-Hammond, L. y Berry, B. (2006). Highly qualified teachers for all. *Educational Leadership*, 64(3), 14-20.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. Educadores XXI.
- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 218, de 13 de noviembre de 2007.
- De Juanas, A. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*(18), 233-250.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12.
- De Ketele, J. M. (2009). Harmonizing the educational globe. World policy, cultural features and the challenges to educational research. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-12.
- De la Fuente, J. y Martínez Vicente, J. M. (2004). *EIPEA. Escalas para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Versión para el profesor/a*. Madrid: EOS.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De la Torre, S. (2000). El profesorado que queremos. En S. De la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 95-107). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*(331), 13-34.

- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Paz, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 13-11-2007).
- Dejean, K. y Charlier, E. (2011). Parcours d'insertion professionnelle: developement indetitaire et sentiments associés. En A. Jorro y J. M. De Ketele (Dirs.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 65-82). Bruxelles: De Boeck.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO. Santillana.
- Devos, C., Mélis, A., y Paquay, L. (2008). Etat des recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. *Séminaire COP- FEADI des 28-30 avril 2008. GIRSEF, Université Catholique de Louvain*.
- Díaz Alcáraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Las Rozas: Walters Kluwer.
- Ding, C. S. y Hershberger, S. L. (2002). Assessing Content Validity and Content Equivalence Using Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Domenech, F., Traver, J. A., Moliner, M. O. y Sales, M. A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*(340), 473-492.
- Domingo, J. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 91-118.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. New York: Pearson.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation of the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, DC.
- Educastur. Gobierno del Principado de Asturias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Ü Plurilingüe, s/f. Recuperado de: http://plurilingueasturias.educastur.es/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=55*.
- Edwards, C. J., Carr, S. y Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practice to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, 126(3), 580-592.
- Egyeong, K. (2006). Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur. *Revista de Educación*(340), 141-164.
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del proeforado*, 13(2), 1-14.
- Elam, S. (1971). *Performance Based Teacher Education. What is the state of the art?* Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elgue, M. (2007). La evaluación en la innovación curricular- percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 105-126.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127004.pdf>.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Morata.

- Equipo Cuidem-nos. (2011). *El bienestar del docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*. Barcelona: Graó.
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*(6), 27-36.
- Escorcia-Caballero, R. y Gutierrez-Moreno, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizada de la escuela. *Educación y educadores*, 12(1), 121-133.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero, y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2009). Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica. En M. Puellas (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 89-118). Madrid: Biblioteca Nueva. Escuela Julián Besteiro.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguihno, y R. Canário (Eds.), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2002). *La reforma de la reforma: Una invitación a ahondar en la comprensión y sostener compromisos ineludibles*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-22.
- Escudero, T. y Correa, A. D. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Escudero, T., Mateo, J., De Miguel, M., Ginés-Mora, J. G. y Rodríguez Espinar, S. (1999). La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores. *Revista de Educación*(318), 227-250.
- Essomba, M. A. (2006). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *Revista PRELAC. Educación*

- para todos(1), 117-133. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/bienestar_salud_docente_esteve.pdf.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*(340), 19-40.
- European Commission/ EACEA/ Eurydice. *Developing Key Competences at School in Europe. Challenges and opportunities for Policy. Eurydice Report, 2012*. Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria, 2002*. Madrid: Eurydice. Recuperado de: <http://www.mec.es/cide/eurydice>.
- Eurydice. *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century, 2004*. Brussels: Eurydice. Recuperado de: <http://www.eurydice.org>.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. y Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education, 22*(3), 247-265.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. y Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: UNESCO. Alianza Editorial.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013-1055.
- Feito, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista de Educación*(340), 1147-1169.
- Feixas, M., Codó, E., Couso, D., Espinet, M. y Masats, D. (2009). Enseñando en inglés en la universidad, una experiencia compartida. En M. Martínez y E. Añanos (Coords.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Experiencias docentes innovadoras de la AUB en ciencias sociales y ciencias humanas* (pp. 137-150). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Unidad de Innovación Docente en Educación Superior, IDES.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I* (pp. 150-181). Madrid: Paidós.
- Fernández, J. M. (2008). Valores e deontología docente. Un estudio empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*(47/2), 1-14.

- Fernández Díaz, M. J. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*(8), 67-86.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Málaga: Agapea.
- Fernández Enguita, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*(340), 59-65.
- Fernández Enguita, M. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias. En M. Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 119-138). Madrid: Bblioteca Nueva. Escuela Julián Besteiro.
- Fernández Herrería, A. y López López, M. C. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-12.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*(1), 4-8.
- Fernández Pinto, J. (2002). *Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria*. Pozuelo de Alarcón: Fundación AUNA y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández Tilve, M. D. y Montero, M. L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.
- Ferreyra, H. A. y Orrego, S. A. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2702Ademar-Maq.pdf>.
- Finnish National Board of Education. *National core curriculum for Basic Education, 2004*. Recuperado de: http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula.
- Flecha, R. (2008). *Entrevista con Ramón Flecha*. Recuperado de Revista Digital Práctica Docente: <http://video.google.com/videoplay?docid=3685420520944900364#> videoteca:
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*(5), 4-8.

- Franklin, B. M. y Johnson, C. C. (2007). El conflicto sobre la educación adaptada a la vida. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 1-12.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Frías Navarro, D. (s/f). *Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Recuperado de: <http://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Gairín, J. (1999a). La calidad, un concepto controvertido. *Educación*(24), 11-45.
- Gairín, J. (1999b). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(1), 1-26.
- Gairín, J. y Muñoz Moreno, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*(26), 187-206.
- Gairín, J., Armengol, C. y García, M. J. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos formativos virtuales. Un modelo para la construcción participativa. *Educación*(37), 101-122.
- Gairín, J., Armengol, C. y Muñoz Moreno, J. L. (2010). La innovación educativa en las Comunidades Autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 215-236.

- Galliani, L. (2008). Tecnología, aprendizaje, intercultural. Paradigmas pedagógicos de la transición. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-33.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*(16), 48-57.
- Garagorri, X. (2007a). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*(161), 47-55.
- Garagorri, X. (2007b). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula de Innovación Educativa*(161), 56-59.
- García García, E. (2008). Enseñar a aprender. Análisis y desarrollo de las competencias del profesor. *INFOCAM*, 4, 38-58.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570003>.
- García Gómez, S. (2008). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(1), 1-21.
- García Gómez, S. y García Pastor, C. (2009). ¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 127-140.
- García Ramos, J. M. y Congosto, E. (2000). Evaluación y Calidad del Profesorado. En T. González Ramírez (Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico* (pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-108.
- Garrido, O. y Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 125-136.
- Garriz, A. (2009b). La afectividad en la enseñanza de la ciencia. *Revista de Educación Química*, 20, 212-219.
- Garza, V. (2004). Publica o perece. *Cultura Científica y Tecnológica*(5), 12-13.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*(340), 165-185.
- Gil, N., Blanco, N. J. y Guerrero, E. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Educación*(340), 551-569.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- GIRSEF. (2011). Labo transversal: La recherche vue par les praticiens. Universidad Católica de Lovaina, 29 de junio. Material no publicado.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI- de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En J. Cabero y J. Salinas (Coords.), *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 315-330). Sevilla: Kronos.
- Glewwe, P., Ilias, N. y Kremer, M. (2010). Teacher incentives. *American Economic Journal: applied economics*, 2(3), 205-227.
- Gobierno Vasco (2005). *Curriculum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria.Documento Marco*. Recuperado de: <http://www.euskalcurriculuma.eus/sites/default/files/dokumentuak/Curriculum%20Vasco%20para%20el%20periodo%20de%20la%20escolaridad%20obligatoria.pdf>.
- Gobierno Vasco - Departamento de Educación Universidades e Investigación. *Las competencias básicas en el sistema educativo de la CAPV, 2009*. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf.
- Gómez Granell, C. y Vila, I. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez Serés, M. V. (2011). *La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. (Tesis doctoral). Lleida: Universidad de Lleida.
- González Ferreras, F. (2005). Liderazgo, motivación y cambio en la escuela. En F. González Ferreras y J.C. Pérez Pérez (Coords.), *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares* (pp. 83-94). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

- González Gallego, I. (2008). Las competencias en la educación obligatoria. La necesidad de establecer taxonomías. *Aula de Innovación Educativa*(170), 8-12.
- González Pérez, A. (2011). Políticas Educativas en Corea del SuR- buenas prácticas TIC en la sociedad del conocimiento. *México y la Cuenca del Pacífico*(40), 75-90. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/pacifico/Revista40/04alicia.pdf>.
- González, J. y Wagenaar, R. (2009). *Reference points for the design and delivery of degree programs in education. Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: The Falmer Press.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation. (2001b). *Québec Education Program*. Bibliothèque nationale du Québec. Recuperado de: <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001.pdf>.
- Gouvernement du Québec- Ministère de l'Éducation. (2004). *Formación de docentes. Orientaciones. Competencias profesionales*. Québec: Recuperado de: <http://www.agoratalentia.com/web/documentos/competenciasdeformadores.pdf>.
- Grossman, T. y Hirsch, E. (2009). *State policies to improve teacher professional development*. Washington: The National Governors Association Center for Best Practices (NGA).
- Guerrero, P. A. (2005). Algunas reflexiones sobre identidad y sentido del trabajo de docentes que trabajan en sectores populares. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(2), 117-136.
- Guichot, V. (2008). Lorenzo Milani (1923-1967): La amorosidad puesta al servicio de los más pobres. Homenaje en el cuarenta aniversario de su muerte. *Cuestiones pedagógicas*(19), 81-103.

- Hammerness, K. (2006). *Seeing Through Teachers' Eyes: Professional Ideals and Classroom Practices*. New York: Teachers College Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006a). The ripple effect. *Educational Leadership*, 63(8), 16-20.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006b). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2005). International Handbook of Educational Change - Introduction. En A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change. International Handbook of Educational Change*. (pp. vii-xi). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school*. Philadelphia: McGraw-Hill International.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving Schools through teacher leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Harrison, D. y Laberge, M. (2002). Innovation, identities and resistance: The social construction of an innovation network. *Journal of Management Studies*, 39, 497-521.
- Hernández Prudencio, M. y Sarramona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la Formación Profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54(4), 559-576.
- Herrera, L., Maldonado, G. A., Mendoza, N. E. y Pérez Navío, E. (2007). Metodología para el diseño de material didáctico en plataforma de e-learning. *I Congreso Internacional Escuela y TIC.IV Forum Novadors. Más allá del software libre* (pp. 1-14). Recuperado de: http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/26454.pdf. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hervás, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Higuera, M. (2010). Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet. *Monográficos. MarcoELE*(10), 109-121.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real change*. London: Routledge-Falmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2011). School and System Improvement: State of the Art Review. *24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement*. Limasol, Cyprus. Recuperado de: http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf
- Huan, T. C. y Beaman, J. (2005). Importance Performance Analysis: the needs to bridge solitudes for its effective use. En T. Delamere, D. McDonald, y C. Randall (Eds.), *Eleventh Canadian Congress on Leisure Research* (pp. 17-20). Nanaimo BC: Department of Recreation and Tourism Management. Malaspina University-College.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*(12), 47-68.
- Hung, H. L., Altschuld, J. W. y Lee, Y. F. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 191-198.
- Hunter, W. A. (1974). *Multicultural education through competency-based teacher education*. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿que dicen los informes? *Revista de Educación*(340), 41-50.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- INCLUDED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación. Colección Estudios CREADE, 9. Recuperado de: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>.

- Ingvarson, L. (2005). Teaching standards: foundations for professional development reform. En M. Fullan (Ed.), *Fundamental change. International Handbook of educational change* (pp 336-361). Dordrecht: Springer.
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-295.
- Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros*. (Tesis doctoral). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Jensen, K., Larsen, O. B. y Walker, S. (1995). *Democratic action research in schools. Methods and procedures in educational innovation*. Copenhagen: Didaktiske Studier. Studies in Educational Theory and Curriculum, vol.17.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ético-pedagógica. *Educación XXI*, 14(1), 59-87.
- Juanola, R. (2013). Rescatando las didácticas: cruces, rupturas y posicionamiento. En R. Juanola y R. Rickenman (Eds.), *Diálogos sobre la investigación de la acción didáctica conjunta. Retos y perspectivas* (pp. 21-48). Gerona: Documenta Universitaria.
- Jurkowski, O. y Kerr, S. (2010). Development of an educational innovation incubator. *Tech Trends*, 54(2), 72-77.
- Kallenbach, W. W. y Gall, M. D. (1969). Microteaching versus conventional methods in training elementary intern teachers. *The journal of education research*, 13(3), 136-141.
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211.
- Kirschner, P. A., Hendriks, M., Paas, F., Wopereis, I. y Cordewener, B. (2004). Determinants for failure and success on innovation projects: The road to sustainable educational innovation. *Association for Educational Communications and Technology*, 27(19-23), 359-368.
- Kitcharoen, K. (2004). The Importance-Performance Analysis of service quality in administrative departments of private universities in Thailand. *ABAC Journal*, 24(3), 20-46.

- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Lavy, V. (2007). Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers. *The future of children*, 17(1), 87-109.
- Lavy, V. (2009). Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity and Grading Ethics. *American Economic Review*, 99(5), 1979-2011.
- Leal, J. (2002). La mirada del otro: la relación asesor-asesorados. *Àmbits de Psicopedagogía*(5), 22-24.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Leiva, J. J. (2008). Educación intercultural y conflicto: la visión del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*(161), 34-37.
- Lesnick, A. (2005). The mirror in motion: Redefining reflective practice in an undergraduate fieldwork seminar. *Reflective Practice*, 6(1), 33-48.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, como evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2005). Teachers as Leaders. *The Educational Forum*, 69, 151-162.
- Lieberman, M. y Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: from policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, Spring, 124-128. Recuperado de: http://dev-tqsource.airws.org/issueforums/plantoAction/resources/4_PDRResearchPolicyAction/PDPathwaysModel.pdf.
- Lledó, A. J. (2007). Competencias básicas y currículo. *Actualidad educativa*(60), 7-10. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Art%>

EDculos/COMPETENCIAS%20B%C1SICAS%20Y%20CURRICULO%20ANGEL%20LLED%20D3.pdf.

- Lofty, J. S. (2006). *Quiet Wisdom: Teachers in the United States and England Talk About Standards, Practice, and Professionalism*. New York: Peter Lang Publishing.
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado al aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25.
- López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 10-28.
- López Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 71-92.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*(343), 353-380.
- Mañu, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134.
- Marcelo, M. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2000a). Cambios sociales y cambios educativos en latinoamérica. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. UNESCO/OREALC. Del 23 al 25 de agosto*, (págs. 1-20). Santiago de Chile. Recuperado de:

http://www.oei.es/reformaseducativas/cambios_sociales_cambios_educativos_A_L_marchesi.pdf.

- Marchesi, A. (2000b). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2003a). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación*(330), 13-14.
- Marchesi, A. (2003b). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de: <http://dislexiaeuska.com/dmdocuments/fracasoescolar.pdf>.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado de: <http://blocs.xtec.cat/formaciotic1/files/2009/03/funciones-de-los-docentes-hoy.pdf>.
- Marqués, R. (2006). *Saber Educar. Un arte y una vocación*. Madrid: Narcea.
- Martilla, J. y James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*(41), 77-79.
- Martín García, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez Izaguirre, M. (2012). La inclusión social en las aulas de Educación Primaria. En D. Montero y P. Fernández de Larrinoa (Coords.), *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención* (pp. 253-264). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Martínez Izaguirre, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2011). Curriculum y perfil docente para el desarrollo integral del estudiante. En J. M. Román, M. A. Carbonero, y J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2765-2779). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Martínez Izaguirre, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2012). Ethics and professional commitment in primary school teachers' profiles. En ICERI, *5th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 2765-2779). Madrid: International Association of Technology, Education and Development.

- Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-141). Madrid: Morata.
- Martin-Kniep, G. O. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Marzano, R. J., Frotier, T. y Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzo, M., Esteban, L. y Gargallo, A. (2006). ¿Inciden las nuevas tecnologías en los resultados alcanzados por los alumnos? Un estudio exploratorio. *Revista de Educación*(340), 695-711.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14. Recuperado de: <http://www.lichaooping.com/wp-content/ap7301001.pdf>.
- Mcculloch, G. (2005). Curriculum reform, educational change and school improvement. En D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International Handbook of Educational Change* (pp. 169-181). Dordrecht: Springer.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research*. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Megías, I., Ballesteros, J. C. y Rodríguez, E. (2008). *Docentes o maestros: percepciones de la educación desde dentro*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual, Barcelona:*. Barcelona: Colección de Estudio Sociales, 19, Fundación La Caixa. Recuoerado de : https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/gmeil/espaniol/publicaciones/libros/padresehijos.pdf.
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(8), 1-9.

- Mejía, M. W. (2010). *El enfoque de competencias: elementos clave*. Recuperado de: http://www.eeducador.com/ecu/index.php?option=com_content&view=article&id=44:enfoque-de-c..
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Menchén, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias pedagógicas*(14), 279-289.
- Méndez Hinojosa, L. M. y González Ramírez, M. T. (2011). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Revista Electrónica Actividades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-39. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/escala-estrategias-docentes-aprendizajes-significativos-mendez-gonzalez_01.pdf.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Ministère de la Communauté Française de Belgique. *Le développement de l'éducation. Rapport de la Communauté française de Belgique, 2008*. Bruxelles: Secrétariat général. Direction des Relations Internationales. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/belgium-cfwb_NR08_fr.pdf.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. *MCEETYA Action Plan 2009-2012. A companion document for the Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, 2008*. Recuperado de: http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/National_Goals_-_Action_Plan_-_draft_for_consultation.pdf.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas, 2006*. Madrid: Secretaría General Técnica. Colección Investigamos, número 3.
- Ministry of Education - Australia. *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty First Century, 1999*. Recuperado de: <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/nationalgoals/natgoals.htm>.
- Ministry of Education - Finland. *Key competences for lifelong learning in Finland. Education 2010 - interim report, 2009*. Helsinki. Recuperado de: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/Liitteet/Education_2010_Interim_report_2009_Finland.pdf.

- Mohr, P. B. (1973). *Competency-based teacher education*. Florida: The School of Education Florida A and M University.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Palmi, J. (1983). Mathesis: hacia una enseñanza sistematizada de la creatividad. *Anuario de Psicología*(29(2)), 121-133.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). ¿Qué significa ser competente? *Pedagogía*(370), 11-18.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*(340), 66-86.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 303-318.
- Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de: http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/Derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: UNESCO. Santillana.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*(40), 5-24.
- Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: improving learning in schools*. Australian Education Review. Australian Council for Educational Research. Recuperado de: <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aer>.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-341.
- Muñoz Cantero, J. M., Rios De Deus, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.pdf.

- Muñoz, G. y Biel, N. (2008). *La quinta generación: evaluación para la calidad*. Venezuela: CEINEDUCA.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.
- Muset, M. (2001). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 95-119). Barcelona: Graó.
- Navaridas, F. (2013). *Procesos y contextos educativos : nuevas perspectivas para la práctica docente*. Logroño: Genuève.
- New Zealand Ministry of Education. *The National Education Goals, 2004*. Recuperado de: www.minedu.govt.nz/educationSectors/Schools/PolicyandStrategy/PlanningReportingRelevantLegislationNEGSAndNAGS/TheNationalEducationGoalsNEGs.aspx.
- New Zealand Ministry of Education. *Key Competencies in Tertiary Education. Developing a New Zealand Framework. Discussion Document, 2005*. Recuperado de: <http://www.minedu.govt.nz>.
- New Zealand Ministry of Education. (2007). *The New Zealand Curriculum*. Recuperado de: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>.
- Nieto, J. M. (1994). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Niremberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovación en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nottis, K., Feuerstein, A., Murray, J. y Adams, D. (2000). The teacher belief inventory: Measuring the theoretical and practical orientations of preservice teachers. *Education*, 121(1), 90-101.
- Nunally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Núñez Lagos, I. (2006). La creatividad en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6(2)(21), 87-92.
- OCDE. *Definir y Seleccionar Competencias fundamentales para la vida. Resumen ejecutivo, 2004*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

- OCDE. *TALIS: Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español, 2009a*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- OCDE. *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe Español, 2009b*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Ojeda, D. (2008). Integración de lengua y contenidos en el marco de la enseñanza reglada. En I. Ballano (Coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 71-82). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliva, F. y Henson, K. T. (1989). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 356-363). Madrid: Akal.
- Olmos, L. (2008). Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*(48), 167-185.
- 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. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- ORDEN ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Orland-Barak, L. (2006). Los in Traslacion (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*(340), 187-212.
- Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*(16), 305-327.
- Padrón Hernández, M. (1994). *Cuestionario de satisfacción profesional docente*. (Tesis doctoral). San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Palomera, R., Fernández Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas

- evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2)(15), 437-454. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>.
- Partnership for 21st Century Skills, PCS. *21st Century Skills*, (s/f). Recuperado de: <http://www.21stcenturyskills.org>.
- Pascoe, S. (1999). Education for active citizenship. *50th Anniversary of Australian Citizenship Conference at Melbourne University in July*. Recuperado de: <http://www.law.unimelb.edu.au/events/citizen/Pascoe.pdf>.
- 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. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf.
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Peleberg, A. (1970). Microenseñanza: Un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. *Unesco's Bulletin Prospects in Education*, 1(3).
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.
- Pérez Boullosa, A. y Alfaro, I. (s/f). *Las competencias básicas para la vida dentro del currículum de la enseñanza obligatoria*. Recuperado de: <http://www.edu.gva.es/EVA/docs/calidad/publicaciones/es/cd/doc6.html>.
- Pérez Ferra, M. y Pantoja Vallejo, A. (2006). Opinión del profesorado de secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de las competencias profesionales básicas en sus alumnos. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 497-518.
- Pérez Gómez, A. I. (2007a). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación I. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/NATURALEZA%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>.

- Pérez Gómez, A. I. (2007b). *Las competencias básicas y el currículo. Orientaciones generales*. Cuadernos de Educación II. Gobierno de Cantabria. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Explicativos/COMPETENCIAS%20BASICAS%20ORIENTACIONES%20GENERALES%20CANTABRIA.pdf>.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-99). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez Ruiz, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Pesquero, E., Sánchez Martín, M. E., González Ballesteros, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*(241), 447-466.
- Poncet, M. y González Fernández, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 14(1), 237-250.
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos, ¿crisis o transformación?* Barcelona: La Caixa. Estudios Sociales, 8. Recuperado de: www.fundacion.lacaixa.es.
- Pratt, D. D., y Collins, J. B. (2000). The Teaching Perspectives Inventory (TPI). En T. J. Sonk, V. L. Chapman, y R. St. Clair, *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference* (págs. 346-350). Vancouver- Department of Educational Studies. University of British Columbia.
- Pratt, D. D., Collins, J. B. y Jarvis Selinger, S. (2001). *Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. AERA. Recuperado de: <https://facultycommons.macewan.ca/wp-content/uploads/TPI-online-resource.pdf>.
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*(339), 169-176.

- Québec Ministry of Education. *The Québec Education Program, 2000*. Recuperado de: <http://cswq.wqsb.qc.ca/Parents/qep.htm>.
- Raschke, C. A. (2003). *The digital revolution and the coming of the postmodern university*. London and New York: Roudledge Falmer.
- Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educación*(26), 9-17.
- Ribas y Seix, T., Bigas, M., Guasch, O., Milian, M., Bonil, J. y Márquez, C. (2009). Coordinación entre asignaturas e implicación del alumnado. En M. Martínez y E. Añanos (Coords.), *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Experiencias docentes innovadoras de la UAB en ciencias sociales y en ciencias humanas* (pp. 165-174). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Unidad de Innovación Docente en Educación Superior, IDES.
- Rodgers, C. (2002a). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Rodgers, C. (2002b). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–253.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*(331), 67-99.
- Rodríguez Uribe, C. L. (2009). Metaevaluación de un modelo de evaluación escolar. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21-25 de septiembre*, (pp. 1-11). Veracruz.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sainz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_2.pdf.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). Compétence, compétence ou compétence? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique? *Presentación de expertos en Ginebra*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Geneve04_Roegiers_CompetenceCompetence_FR.pdf.
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-36.

- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Rodríguez Carbajal, C. K. y Vera, J. A. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de Educación Primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1129-1151.
- Romero, E. (2009). Competencias docentes para la Educación Secundaria Obligatoria en el siglo XXI. Propuesta de definición y evaluación. *V Congreso de Formación para el Trabajo, 24 - 27 de junio*, (pp. 1-9). Granada.
- Roselló, M. R. y Muntaner, J. J. (2010). La innovación: eje de la docencia y el aprendizaje. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 275-289.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruyter, D. J. y Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: on the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(2), 207-218.
- Rychen, D. M. y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 31(4), 687-703.
- Sánchez Asín, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23.
- Sánchez Hidalgo, J., Hidalgo García, V. y López Verdugo, I. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de Educación*(340), 923-942.

- Sánchez Moreno, M. y López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 94-110.
- Sánchez Moreno, M. y Murillo, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 171-189.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 489-500.
- Sanz, M. D., Martínez Piñeiro, E. y Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 319-337.
- Sanz Vallejo, V., Ortiz Gordo, E. y Álvarez Prieto, J.J. (2003). *Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España. Informe temático de la OCDE*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/fr/espagne/17940910.pdf>
- Sawyer, R. K. (2004). Improvised lessons: collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), 189-201.
- Schank, R. C., Berman, T. R. y Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. En C. H. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*, vol. 2 (pp. 161-180). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), 319-334.
- Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Secundaria*. (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

- Sikes, P. J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 36-56). London: The Falmer Press.
- Smyth, J. (2005). Three rival versions and a critique of teacher staff development. En D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International Handbook of Educational Change* (pp. 208-222). Dordrecht: Springer.
- Solabarrieta, J. (1997). *Un sistema de autoevaluación para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. En J. Voogt y G. E. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information, Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 449-460). New York: Springer.
- State of New Jersey-Department of Education. *New Jersey COre Curriculum Content Standards, s/f*. Recuperado de: <http://www.state.nj.us/education/cccs/>.
- Stecher, B., Le, V., Hamilton, L., Ryan, G., Robin, A. y Lockwood, J. (2006). Using structured classroom vignettes to measure instructional practices in mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 101-130.
- Sutton, R. E. y Wheatly, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16.
- Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz Bueno, C. (2007). La didáctica en un entorno virtual interuniversitario: experimentación de ECTS apoyados en TIC. *Revista de Medios y Educación*(30), 95-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803009>.
- Téllez, J. A. (2008). *Educación Intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C., Gómez Puig, M. J., Martínez Virseda, C. y Negro, A. (2014). *La tutoría en los centros educativos: 8 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Torrence, E. P. y Myers, R. E. (1979). *La enseñanza creativa*. Madrid: Aula XXI, Santillana.

- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*(11), 183-209.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*(343), 71-91.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*(70), 547-593.
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: background and origins. En J. W. Burke (Ed.), *Competency based education and training* (pp. 10-26). London: The Falmer Press.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*(340), 117-140.
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Córdoba: Recuperado de: http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf.
- Valdemoros San Emeterio, M. A. y Lucas Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 53-60.
- Valdemoros, M. A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*(42), 53-60.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A. y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercebida por profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78. DOI-<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622> .
- Vallejo, N. (2010). Metodología de elaboración de materiales didácticos multimedia accesibles. En J. M. Pérez Tornero (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales* (pp. 1-12. Recuperado de: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Metodolog%C3%ADa%20de%20elaboraci%C3%B3n%20de%20materiales%20did%C3%A1cticos%20multimedia%20accesibles.pdf>). Universidad de Sevilla.

- Valls, M. R. (1999). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Departament de teoria i Hist'oria de l'Educació.
- Vázquez Atochero, A. y Romero Blanco, M. A. (2014). *Evaluación: de proceso social a herramienta educativa : importancia de la evaluación en la mejora del sistema educativo*. Madrid: CCS.
- Vázquez Cano, E. y Sevillano García, M. L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas - UNED.
- Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. *Revista de Educación*(340), 213-241.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. y Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 473-487.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva de las preaciones entre escuela y entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*(24), 57-76. Recuperado de: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>.
- Walker, J. T., Brophy, S. P., Hodge, L. L. y Brandsford, J. D. (2006). Establishing Experiences to Develop a wisdom of professional practice. *New Directions for Teaching and Learning*(108), 49-58.
- Warren, J. (1992). Teacher development and educational policy. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 170-194). London: The Falmer Press.
- Westera, W. (2004). On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation. *Higher Education*(47), 501-517.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D. y Polhemus, J. L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17(4), 399-430.

- Yániz, C. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Educación Primaria*. Bilbao: Mensajero.
- Yousuf, M. I. (2007). Using experts' opinions through Delphi technique. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 12(4), 1-8. Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=4>.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias profesionales del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Guía de guías*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://www.udc.gal/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*(340), 51-58.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*(20), 5-32.
- Zahonero, A. y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*(20), 51-70.
- Zeichner, K. y Ndimande, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14(4), 331-343.

ANEXOS

Anexo 1:

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Plantilla para la revisión por parte de expertos

Doctoranda:

Miryam Martínez Izaguirre

Directoras de tesis:

Concepción Yániz Álvarez de Eulate

Lourdes Villardón Gallego

Anexos

Soy Miryam Martínez Izaguirre, profesora de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Estoy llevando a cabo la tesis doctoral que tiene por título *“Perfil docente para el desarrollo de competencias”*. Por medio de esta investigación se pretende analizar los cambios que supone la implantación del enfoque educativo basado en competencias en la Educación obligatoria, la relevancia del docente en este proceso, así como las nuevas funciones a desempeñar por éste para velar por el cumplimiento de los fines de la Educación Básica en el contexto actual.

Tras haber realizado un estudio exhaustivo de las aportaciones realizadas hasta el momento desde la investigación científica en torno al perfil docente, y habiendo analizado las nuevas exigencias educativas de la etapa obligatoria, he tratado de definir las competencias esenciales que debe desarrollar el profesorado de Educación Básica para desempeñar su labor profesional.

Por tu trayectoria profesional, me gustaría contar con tu colaboración para llevar a cabo la validación del perfil propuesto. Para ello, a través de este documento se pretende contrastar tu grado de conformidad con cada una de las competencias establecidas, con su definición, así como con sus principales dimensiones.

Por tanto, para cada competencia debes responder el grado de pertinencia en el perfil, la precisión de la definición y la adecuación de sus dimensiones, según la siguiente clave:

1: Nada

2: Poco

3: Bastante

4: Mucho

Además, se presenta un espacio para que plantees las sugerencias, observaciones o propuestas que consideres.

Muchas gracias por tu colaboración.

1. COMPETENCIA PARA LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

Definición:
<i>Planificar en coordinación con otros docentes y basándose en el currículo prescriptivo así como en las características del alumnado, los aprendizajes a realizar por éstos así como la metodología de aprendizaje y evaluación, para organizar y adaptar las actuaciones educativas a las características del alumnado, del área/materia y del nivel en el que se imparte docencia y garantizar la coherencia educativa así como la interrelación entre las diferentes áreas/materias y los niveles educativos presentes en el centro educativo.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en la planificación de los proyectos de centro por competencias (PEC, PCC y específicos) • Planificación del trabajo de aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Programación anual por competencias de los aprendizajes a realizar, y de su forma de trabajo y evaluación, que resulte real y aplicable. ○ Elaboración creativa de Unidades Didácticas y Proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas. ○ Selección y elaboración propia de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje • Organización y gestión administrativa de las propias tareas y obligaciones docentes a nivel de aula y a nivel institucional

1. Competencia para la Planificación y gestión educativa					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

2. COMPETENCIA PARA LA GESTIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM

Definición:
<i>Implementar colaborativamente con otros docentes así como con flexibilidad los proyectos y programaciones educativas de centro y de aula para promover aprendizajes globalizados, activos y significativos para el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Implementación flexible de la planificación educativa. • Uso de metodologías de aprendizaje que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso estratégico de las TICs así como el uso integrado de las lenguas (oficiales y al menos una extranjera). • Promoción de clima de aula que favorezca la seguridad y la motivación por el aprendizaje. • Liderar al alumnado en el aula para encaminarles hacia el aprendizaje y el desarrollo de competencias. • Apoyo y orientación continuos a lo largo del proceso de aprendizaje. • Empleo de recursos (seleccionados y/o de elaboración propia) y espacios diversos (contextos reales y simulados): • Desarrollo de situaciones de aprendizaje que requieran la participación de las familias y otros agentes de la comunidad educativa (vecinos, ...) • Colaboración con otros docentes • Aplicación de la creatividad y el pensamiento divergente para dar respuesta a situaciones novedosas diariamente.

2. Competencia para la gestión e implementación del currículum					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

3. COMPETENCIA PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Definición:
<i>Evaluar de manera continua el grado de desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, así como las programaciones educativas y la propia actuación docente con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje, promover el desarrollo de competencias y adaptar las actuaciones docentes a las necesidades reales del alumnado.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del alumnado para favorecer el desarrollo de competencias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado a la mejora y al desarrollo de las competencias básicas. ○ Diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado. ○ Uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas. ○ Uso adecuado y respetuoso de la información obtenida. ○ Comunicación adecuada a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración). • Evaluación de la docencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación de la propia actuación docente (planificación, enseñanza, tutoría y orientación, actualización e investigación, así como de la evaluación del alumnado llevada a cabo) ○ Evaluación de su participación en tareas compartidas de centro.

3. Competencia para la evaluación educativa					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

4. COMPETENCIA EN ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Definición:
<i>Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los Derechos Humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • Coordinación y consenso con el resto del profesorado en las actuaciones educativas necesarias para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado. • Información a las familias y coordinación con ellas en las acciones educativas para fomentar la mejora personal del alumnado así como de sus aprendizajes para el desarrollo de competencias básicas para la vida. • Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad o por cuestiones sociales y culturales. • Fomento de la interculturalidad. • Desarrollo de actitudes y valores prosociales. • Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social. • Promoción y desarrollo de valores que promuevan el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa.

4. Competencia en orientación y tutoría					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

5. COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE Y PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN

Definición:
<i>Actualizarse disciplinar y pedagógicamente mediante la formación a lo largo de la vida y la búsqueda, análisis y aplicación de propuestas educativas innovadoras contrastadas científicamente, el intercambio de experiencias con otros docentes y centros educativos o fruto de la propia investigación-acción para adaptarse y dar respuesta a las necesidades y exigencias educativas cambiantes.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la propia actuación y búsqueda de la calidad: Humana (valores, actitudes...); docente (en los procesos educativos – planificación, docencia, evaluación , tutoría) – revisión periódica y mejora; y en las relaciones humanas fruto del trabajo docente (con compañeros, familias, alumnado, entorno...) • Identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes • Iniciativa para la participación en procesos de formación y mejora y gestión autónoma de la propia formación • Desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje así como de búsqueda y tratamiento de la información para la actualización científica y pedagógica • Búsqueda y comprensión de nuevos recursos, materiales y estrategias educativas propuestos desde la investigación educativa y aplicación de los mismos. • Uso de la creatividad para la innovación metodológica en educación, creación de nuevos recursos educativos e ideación de nuevos planes de acción para dar respuesta a los desafíos que deben afrontar diariamente el profesorado en los centros escolares, fruto de exigencias y demandas sociales y familiares. Puesta en práctica del método de investigación – acción. • Difusión de los resultados de las propias investigaciones en congresos, jornadas, ... • Asistencia a congresos, jornadas..., para mantenerse actualizado en las últimas innovaciones educativas aplicables a la tarea docente. • Inconformismo y cuestionamiento constante. • Adaptación a los cambios normativos y legislativos. • Predisposición a la incorporación de innovaciones en la tarea docente.

5. Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

6. COMPETENCIA ÉTICA Y COMPROMISO PROFESIONAL

Definición:
<i>Actuar con responsabilidad, ética y profesionalidad tanto en las tareas gestoras como educativas propiamente dichas, respetando la normativa vigente y basándose en un sistema de valores como la democracia, la equidad, el respeto a los derechos humanos y a las diferencias.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las consecuencias de las propias acciones en el devenir del alumnado y en su desarrollo integral, y por tanto, desempeño responsable de la profesión • Implementación de las exigencias normativas y desarrollo del curriculum oficial • Fomento del desarrollo integral del alumnado • Actuación modélica frente al alumnado y determinación para actuar ante desigualdades y discriminaciones • Compromiso con la profesión y motivación por la tarea docente • Desarrollo de creencias y valores compatibles con el pensamiento democrático, la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos • Compromiso social • Corresponsabilidad y trabajo colaborativo en la tarea educativa con las familias y la sociedad • Adaptación a los cambios e iniciativa para afrontarlos

6. Competencia ética y compromiso profesional					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

7. COMPETENCIA PARA LA COORDINACIÓN DOCENTE Y TRABAJO EN EQUIPO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Definición:					
<i>Compartir con los diferentes agentes de la comunidad educativa las finalidades educativas del centro, y ejercer con responsabilidad así como de forma coordinada y colaborativa las tareas de gestión y docencia asumidas en los equipos de trabajo en los que se tome parte, para lograr la cohesión educativa en favor del éxito escolar del alumnado.</i>					
Dimensiones:					
En función de las tareas a desempeñar:					
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias básicas. • Coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel y área/materia y desarrollo de proyectos interdisciplinares para el planteamiento de aprendizajes globalizados y transferibles a la realidad. • Coherencia en las actuaciones y normas de actuación establecidas por el profesorado. 					
En función de los agentes:					
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre diferentes profesionales de la educación que participan la educación del alumnado (tutores, profesorado específico, profesorado de educación especial, orientadores, berritzegunes...). • Coordinación con el alumnado • Coordinación con las familias y el entorno educativo. • Coordinación inter-centros 					
Desarrollo del liderazgo para:					
<ul style="list-style-type: none"> • Liderar planteamientos educativos llevados a cabo en colaboración con las familias • Dirigir pequeños equipos de docentes que trabajan en un proyecto común. 					
7. Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa				Sugerencias / Observaciones /Propuestas	
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

8. COMPETENCIA PARA LA GESTIÓN EFICAZ DE LAS EMOCIONES Y LA CREACIÓN DE CLIMAS DE CONFIANZA

Definición:
<i>Conocer y valorar la relevancia de las emociones en los procesos educativos y en el desarrollo profesional docente, y aplicar habilidades intrapersonales e interpersonales para manejar de las propias emociones, facilitar las relaciones con el alumnado y su bienestar personal, desarrollar relaciones sanas y fructíferas con compañeros de trabajo y familias y solventar conflictos o frustraciones sentidas en el ejercicio docente o generadas en la relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado. • Promoción de la afectividad y desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación educativa o espacio educativo empleado. • Uso de las habilidades sociales y la empatía en: <ul style="list-style-type: none"> ○ el desarrollo de relaciones de cooperación familia-escuela. ○ la comunicación de información relativa al desarrollo del alumnado tanto a éstos, como a sus familias ○ las relaciones profesionales con colegas y demás profesionales de la educación.

8. Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

9. COMPETENCIA PARA LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Definición:
<i>Comunicarse de manera oral y escrita en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma correctamente así como en una lengua extranjera para expresarse con rigor en contextos educativos, favorecer una relación fluida entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y promover la comprensión y el aprendizaje del alumnado.</i>
Dimensiones:
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y expresión eficaces en las lenguas oficiales así como al menos en una extranjera, • Comunicación efectiva y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo.... a través de la adaptación del discurso a sus necesidades y características • Buena expresión oral para el desarrollo de una docencia eficaz que facilite la comprensión y el aprendizaje del alumnado, • Comunicación fluida profesorado – alumnado • Promoción de la socialización y de la convivencia por medio del uso del diálogo y la comunicación. • Promoción de la competencia lingüística entre el alumnado. • Comunicación con otros países y entornos sociales que favorezcan el enriquecimiento de los procesos educativos. Internacionalización. • Comprensión de material y documentos específicos del ámbito educativo así como expresión escrita y oral en contextos educativos empleando la jerga y el vocabulario específico del ámbito educativo.

9. Competencia para la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa					Sugerencias / Observaciones /Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

Anexos

Anexo 2:

ESCALA DE COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Plantilla para la revisión de los ítems por parte de expertos

Doctoranda:

Miryam Martínez Izaguirre

Directoras de tesis:

Concepción Yániz Álvarez de Eulate

Lourdes Villardón Gallego

Anexos

Con el objetivo de diseñar un cuestionario para medir las competencias del perfil del docente de Educación Básica, le pedimos su colaboración como experto/a para valorar los ítems propuestos correspondientes a las dimensiones del perfil. Para ello, deberá **valorar sobre cada ítem** su **adecuación** en la dimensión y su **claridad** en la formulación, según la siguiente clave:

- 1: Nada
- 2: Poco
- 3: Bastante
- 4: Mucho

Además, se presenta una columna de observaciones para que plantee sugerencias u opiniones con respecto al ítem correspondiente.

Muchas gracias por su colaboración.

1. Competencia para la planificación y gestión educativa

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Participación activa en la planificación de los proyectos de centro por competencias (PEC, PCC y específicos) 	1. Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Programación anual por competencias de los aprendizajes a realizar, y de su forma de trabajo y evaluación, que resulte real y aplicable. 	3. Diseñar por competencias la programación de aula	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración creativa de Unidades Didácticas y Proyectos interdisciplinarios que promuevan el desarrollo de competencias básicas. 	4. Emplear en las Unidades Didácticas actividades y materiales novedosos y variados	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Selección y elaboración propia de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje 	5. Adaptar y/o elaborar materiales didácticos adecuados que apoyen el aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Organización y gestión administrativa de las propias tareas y obligaciones docentes a nivel de aula y a nivel institucional 	6. Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...)	1	2	3	4	1	2	3	4	

2. Competencia para la gestión e implementación del currículum

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Implementación flexible y en colaboración con otros docentes de la planificación educativa. 	7. Aplicar con flexibilidad lo planificado	1	2	3	4	1	2	3	4	
	8. Colaborar con los colegas en el día a día	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Uso de metodologías de aprendizaje que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso estratégico de las TICs así como el uso integrado de las lenguas (oficiales y al menos una extranjera). 	9. Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	
	10. Realizar actividades que promuevan la colaboración entre los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	
	11. Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	
	12. Plantear actividades con distintas soluciones posibles	1	2	3	4	1	2	3	4	
	13. Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TICs	1	2	3	4	1	2	3	4	
	14. Idear actividades que requieran el uso de recursos en diferentes lenguas.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Promoción de clima de aula que favorezca la seguridad y la motivación por el aprendizaje. 	15. Promover en el aula un clima de confianza que favorezca el aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	
	16. Potenciar la participación de los alumnos en clase	1	2	3	4	1	2	3	4	

<ul style="list-style-type: none"> • Liderar al alumnado en el aula para encaminarles hacia el aprendizaje y el desarrollo de competencias. 	17. Dirigir y dinamizar el trabajo de aula	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y orientación continuos a lo largo del proceso de aprendizaje. 	18. Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de recursos (seleccionados y/o de elaboración propia) y espacios diversos (contextos reales y simulados) 	19. Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de situaciones de aprendizaje que requieran la participación de las familias y otros agentes de la comunidad educativa (vecinos, ...) 	20. Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración con otros docentes 	21. Colaborar con otros docentes en el diseño de actividades y proyectos interdisciplinares	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la creatividad y el pensamiento divergente para dar respuesta a situaciones novedosas diariamente. 	22. Responder de forma creativa a situaciones imprevistas	1	2	3	4	1	2	3	4	

3. Competencia para la evaluación educativa

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado a la mejora y al desarrollo de las competencias básicas. 	23. Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado al desarrollo de competencias	1	2	3	4	1	2	3	4	
	24. Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado. 	25. Evaluar el nivel de competencias adquirido por el alumnado tomando como referencia los criterios e indicadores de evaluación previamente definidos.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	26. Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas. 	27. Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar observaciones para la mejora continua 	28. Aportar información al alumnado sobre las tareas realizadas para orientarles hacia la mejora de su aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado y respetuoso de la información obtenida. 	29. Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación adecuada a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración). 	30. Comunicar adecuadamente a los implicados los resultados de la evaluación	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la autoevaluación y la coevaluación 	31. Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros	1	2	3	4	1	2	3	4	

<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de la propia actuación docente (planificación, enseñanza, tutoría y orientación, actualización e investigación, así como de la evaluación del alumnado llevada a cabo) 	32. Analizar los resultados del aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de la propia participación en tareas compartidas de centro. 	33. Reflexionar sobre la propia implicación en la misión y el proyecto educativo del centro	1	2	3	4	1	2	3	4	

4. Competencia en orientación y tutoría

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. 	34. Detectar las necesidades del alumnado para orientarles de forma eficaz	1	2	3	4	1	2	3	4	
	35. Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Coordinación y consenso con el resto del profesorado en las actuaciones educativas necesarias para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado. 	36. Coordinarse con el resto del profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Información a las familias y coordinación con ellas en las acciones educativas para fomentar la mejora personal del alumnado así como de sus aprendizajes para el desarrollo de competencias básicas para la vida. 	37. Asesorar e informar a las familias sobre el desarrollo personal y académico del alumnado.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad o por cuestiones sociales y culturales. 	38. Emplear actividades que permitan participar y avanzar en el aprendizaje dentro del aula ordinaria a alumnado con nees.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Fomento de la interculturalidad. 	39. Diseñar y aplicar actividades que favorezcan entre el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de actitudes y valores prosociales. 										
<ul style="list-style-type: none"> Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social. 	40. Aprovechar los conflictos que surjan en el grupo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales	1	2	3	4	1	2	3	4	

<ul style="list-style-type: none"> Promoción y desarrollo de valores que promuevan el desarrollo de una ciudadanía activa y respetuosa. 	41. Participar en proyectos para promover una ciudadanía activa entre los alumnos.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	42. Colaborar con el entorno participando en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Fomento de la autonomía en el aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo social 	43. Graduar el plan de trabajo para promover la autonomía de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	

5. Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre la propia actuación y búsqueda de la calidad: humana (valores, actitudes...); docente (en los procesos educativos – planificación, docencia, evaluación , tutoría...); y en las relaciones humanas fruto del trabajo docente (con compañeros, familias, alumnado, entorno...) 	44. Modificar mi acción docente a partir de la reflexión sobre mi desempeño profesional.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes 	45. Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Iniciativa para la participación en procesos de formación y mejora y gestión autónoma de la propia formación 	46. Estar al día en los contenidos de las disciplinas que imparto y en metodologías y recursos que posibilitan mejorar mi docencia	1	2	3	4	1	2	3	4	
	47. Seleccionar las actividades formativas que me ayuden a mejorar la docencia	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje así como de búsqueda y tratamiento de la información para la actualización científica y pedagógica 	48. Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo	1	2	3	4	1	2	3	4	
	49. Archivar y organizar adecuadamente la información que recibo o busco en torno a áreas de interés o de mejora de la docencia.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	50. Compartir con colegas inquietudes, intereses de formación así como información	1	2	3	4	1	2	3	4	

<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y comprensión de nuevos recursos, materiales y estrategias educativas propuestos desde la investigación educativa, plataformas docentes, recursos web... y aplicación de los mismos. 	<p>51. Buscar recursos, materiales y estrategias educativas en publicaciones de editoriales o revistas educativas de carácter científico, así como en foros y plataformas docentes rigurosas, y aplicarlos en la propia tarea docente.</p> <p>52. Participar en proyectos pedagógicos para resolver problemas de docencia.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la creatividad para la innovación metodológica en educación, creación de nuevos recursos educativos e ideación de nuevos planes de acción. (Se ha resumido) 	<p>53. Tener interés por variar mi forma de enseñar</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de los resultados de las propias investigaciones en congresos, jornadas, foros y plataformas docentes, entornos virtuales, webs... 	<p>54. Probar nuevas formas de enseñar y difundir los resultados de las experiencias</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a congresos, jornadas... así como participación en foros y plataformas docentes, entornos virtuales, webs... , para mantenerse actualizado en las últimas innovaciones educativas aplicables a la tarea docente. 	<p>55. Asistir y participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Inconformismo y cuestionamiento constante. 										
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación a los cambios normativos y legislativos. 										
<ul style="list-style-type: none"> • Predisposición a la incorporación de innovaciones en la tarea docente. 										
<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de buenas prácticas con otros docentes y centros educativos 										

6. Competencia ética y compromiso profesional

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Desempeño responsable de la profesión e identificación de las consecuencias de las propias acciones del profesorado como del equipo docente en el devenir del alumnado y en su desarrollo integral 	56. Asumir las consecuencias de las actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado	1	2	3	4	1	2	3	4	
	57. Ser consciente del impacto de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Implementación de las exigencias normativas y desarrollo del curriculum oficial 	58. Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	59. Justificar ante los implicados las decisiones concernientes al aprendizaje y a la educación de los alumnos.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	60. Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Fomento del desarrollo integral del alumnado 										
<ul style="list-style-type: none"> Actuación modélica frente al alumnado y determinación para actuar ante desigualdades y discriminaciones 	61. Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas	1	2	3	4	1	2	3	4	
	62. Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	63. Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas.	1	2	3	4	1	2	3	4	

7. Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias básicas. 	69. Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	70. Colaborar con los demás miembros del equipo escolar en la definición de las finalidades educativas del centro así como en la elaboración e implantación de propuestas para su logro (PEC, PCC...).	1	2	3	4	1	2	3	4	
	71. Mostrar iniciativa y colaborar en las actividades y tareas planificadas por el centro educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel y área/materia y desarrollo de proyectos interdisciplinares para el planteamiento de aprendizajes globalizados y transferibles a la realidad. 	72. Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia en las actuaciones y normas de actuación establecidas por el profesorado. 	73. Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	74. Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e	1	2	3	4	1	2	3	4	

	información con otros docentes.									
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre diferentes profesionales de la educación que participan en la educación del alumnado (tutores, profesorado específico, profesorado de educación especial, orientadores, berritzegunes...). 	75. Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	76. Promover el consenso, cuando sea requerido en el equipo docente del que formo parte	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con el alumnado 	77. Actuar coordinadamente con las demás personas, internas o externas. que intervienen con el alumnado,	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con las familias y el entorno educativo. 	78. Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación inter-centros 	79. Establecer relaciones con otros centros educativos (de la zona o del extranjero) para enriquecer las experiencias de enseñanza – aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	

8. Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado. 	80. Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula para fomentar un clima propicio hacia el aprendizaje	1	2	3	4	1	2	3	4	
	81. Ponerme en el lugar del alumnado y ayudarles a controlar la expresión de sus emociones	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la afectividad y desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación educativa o espacio educativo empleado. 	82. Destinar el tiempo requerido a la resolución de conflictos o problemas que puedan surgir en cualquier situación o espacio educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	83. Realizar actividades que permitan al alumnado analizar las causas y las consecuencias de una canalización inadecuada de las propias emociones.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	84. Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y la valoración de sus logros.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las habilidades sociales y la empatía en el desarrollo de relaciones de cooperación familia-escuela. 										
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las habilidades sociales y la empatía en la comunicación de información relativa al desarrollo del alumnado tanto a éstos, como a sus 	85. Tener habilidades sociales para comunicar adecuadamente al alumnado y a sus familias información relativa a los procesos de aprendizaje, así como sobre	1	2	3	4	1	2	3	4	

familias	los resultados obtenidos.									
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las habilidades sociales y la empatía en las relaciones profesionales con colegas y demás profesionales de la educación. 	86. Tener habilidades sociales para relacionarme bien con mis colegas	1	2	3	4	1	2	3	4	
	87. Ser consciente de la importancia de las emociones en las relaciones laborales	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para mantener el propio bienestar personal y profesional 	88. Controlar mis emociones en tareas realizadas en colaboración con otros agentes educativos (colegas, familias).	1	2	3	4	1	2	3	4	
	89. Mantener la distancia emocional necesaria para gestionar adecuadamente la relación educativa	1	2	3	4	1	2	3	4	

9. Competencia para la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa

DIMENSION	ITEM	Adecuación de la dimensión				Claridad de la formulación				OBSERVACIONES / SUGERENCIAS PARA LA FORMULACIÓN
		1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y expresión eficaces en las lenguas oficiales (C1) así como al menos en una extranjera (B2), 	90. Expresar en las lenguas oficiales ideas de manera oral y escrita, empleando un vocabulario preciso y una sintaxis correcta.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	91. Comunicarse de manera oral y escrita al menos en una lengua extranjera con un nivel de dominio de B2.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación efectiva y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo.... a través de la adaptación del discurso a sus necesidades y características 	92. Comunicarse de manera eficaz y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo utilizando el lenguaje oral apropiado para cada intervención.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Buena expresión oral para el desarrollo de una docencia eficaz que facilite la comprensión y el aprendizaje del alumnado, 	93. Expresarse con la soltura, precisión y eficacia esperada en un profesional docente, adaptándose al nivel de comprensión del alumnado para facilitar su aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar y promover una comunicación fluida profesorado – alumnado 	94. Facilitar y promover una comunicación fluida entre profesorado y alumnado.	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la socialización y de la convivencia por medio del uso del diálogo y la comunicación. 	95. Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la comunicación para el desarrollo de una buena convivencia.	1	2	3	4	1	2	3	4	
	96. Facilitar espacios para la comunicación entre el alumnado.	1	2	3	4	1	2	3	4	

<ul style="list-style-type: none"> Promoción de la competencia lingüística entre el alumnado. 	97. Contribuir al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado a través de la potenciación de intercambios comunicativos en mis clases	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación con otros países y entornos sociales que favorezcan el enriquecimiento de los procesos educativos. Internacionalización. 	98. Comunicarse eficazmente con centros o profesorado de otros países	1	2	3	4	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión y elaboración de material y documentos específicos del ámbito educativo así como expresión escrita y oral en contextos educativos empleando el lenguaje específico del ámbito educativo. 	99. Expresar en las lenguas oficiales ideas de manera oral y escrita, empleando un vocabulario preciso y una sintaxis correcta. 100. Comunicarse de manera oral y escrita al menos en una lengua extranjera con un nivel de dominio de B2.	1	2	3	4	1	2	3	4	

Anexos

Anexo 3: Primera versión de la Escala de Evaluación de Competencias Docentes de Educación obligatoria

Estimado profesor/a:

El presente cuestionario tiene como objetivo definir las competencias que el docente de Educación Básica debe adquirir para ejercer su labor.

Responda con sinceridad. El cuestionario es anónimo.

PARTE I- Datos Generales

En esta primera parte del cuestionario únicamente le solicitamos que rellene algunos datos de carácter general. Para ello, rodee la opción de respuesta que corresponda:

Código del centro: 01 02 03 04

Género: Hombre Mujer

Edad:

Etapas educativas en que trabaja actualmente: Educación Primaria ESO Ambas

Titulación: Diplomatura Licenciatura / Grado Máster / Postgrado Doctorado

Formación pedagógica inicial: Magisterio CAP
Máster de Secundaria Pedagogía / Psicopedagogía

Años de experiencia docente:

Idiomas:

Euskera A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Inglés A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Francés A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Alemán A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Otro idioma:

PARTE II- Cuestionario

A continuación se presentan una serie de enunciados sobre los que deberá expresar el nivel de importancia que les otorga, teniendo como opciones de respuesta las siguientes: 5: Muy importante ; 4: Importante; 3: Neutral; 2: Poco importante y 1: Nada importante. Además, deberá indicar por medio de las siguientes opciones en qué medida realiza tales acciones: 5:Muy realizado ; 4: Bastante realizado; 3: En algunas ocasiones realizado; 2: Poco o rara vez realizado y 1: Nada realizado.

1. Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

2. Aplicar con flexibilidad lo planificado

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

3. Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado al desarrollo de competencias

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

4. Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

5. Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

6. Reflexionar sobre las consecuencias de las actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

7. Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

8. Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

9. Expresar en las lenguas oficiales ideas de manera oral y escrita, empleando un vocabulario preciso y una sintaxis correcta

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

10. Diseñar por competencias la programación de aula

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

11. Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
12. Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
13. Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
14. Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
15. Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
16. Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
17. Ayudar al alumnado a controlar la expresión de sus emociones	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
18. Comunicarse de manera oral y escrita al menos en una lengua extranjera con un nivel de dominio de B2	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
19. Elaborar unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
20. Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
21. Evaluar el nivel de competencias adquirido por el alumnado tomando como referencia los criterios e indicadores de evaluación previamente definidos	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5
22. Coordinarse con el resto del profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado	Realización	1	2	3	4	5
	Importancia	1	2	3	4	5

23. Estar al día en los contenidos de las disciplinas que uno imparte y en metodologías y recursos que posibilitan mejorar la propia docencia

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

24. Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

25. Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

26. Destinar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

27. Comunicarse de manera eficaz y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo utilizando el lenguaje oral apropiado para cada intervención

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

28. Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

29. Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

30. Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

31. Informar a las familias sobre el desarrollo personal y académico del alumnado

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

32. Realizar la formación que me ayuda a mejorar la docencia

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

33. Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

34. Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

35. Realizar actividades con el alumnado para reflexionar sobre las propias emociones

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

36. Expresarse con la soltura, precisión y eficacia esperada en un profesional docente, adaptándose al nivel de comprensión del alumnado para facilitar su aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

37. Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...)

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

38. Plantear actividades con distintas soluciones posibles

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

39. Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

40. Aplicar actividades que permitan participar y avanzar en el aprendizaje dentro del aula ordinaria a alumnado con nees

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

41. Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

42. Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

43. Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

44. Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y la valoración de sus logros

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

45. Facilitar una comunicación fluida entre profesorado y alumnado

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

46. Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

47. Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para orientarles hacia la mejora de su aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

48. Aplicar actividades que favorezcan entre el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

49. Archivar y organizar adecuadamente la información que recibo o busco en torno a áreas de interés o de mejora de la docencia

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

50. Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

51. Promover el consenso, cuando sea requerido en el equipo docente del que formo parte

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

52. Relacionarse bien con los colegas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

53. Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la comunicación y el diálogo para el desarrollo de una buena convivencia

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

54. Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

55. Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

56. Desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales aprovechando los conflictos que surjan en el grupo y situaciones de injusticia social que se observen en el entorno próximo

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

57. Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas, ...) para aplicarlos en la propia tarea docente

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

58. Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

59. Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

60. Ser consciente de la influencia de las emociones en las relaciones laborales

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

61. Facilitar espacios para la comunicación entre el alumnado

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

62. Promover en el aula un clima de confianza

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

63. Comunicar adecuadamente al alumnado, familia, centro educativo, administración los interesados los resultados de la evaluación

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

64. Tomar parte en proyectos que promuevan la participación ciudadana en el alumnado

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

65. Participar en proyectos pedagógicos innovadores

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

66. Promover la coordinación educativa con las familias

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

67. Establecer relaciones con otros centros educativos (de la zona o del extranjero) para enriquecer las experiencias de enseñanza – aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

68. Controlar las propias emociones en tareas realizadas con otros agentes educativos (colegas, familias)

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

69. Contribuir al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado a través de la potenciación de intercambios comunicativos en clase

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

70. Potenciar la participación de los alumnos en clase

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

71. Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Anexos

72. Colaborar con el entorno participando en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

73. Aplicar nuevos recursos y acciones educativas que varíen mi forma de enseñar

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización Importancia	1 1	2 2	3 3	4 4	5 5
----------------------------	--------	--------	--------	--------	--------

74. Participar en tareas educativas que permitan conectar y colaborar con el entorno

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

75. Diseñar actividades que despiertan en el alumnado interés por aprender

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

76. Analizar los resultados del aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

77. Graduar el plan de trabajo para promover la autonomía de los estudiantes

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

78. Compartir con colegas los resultados de las propias experiencias docentes

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

79. Dirigir y dinamizar el trabajo de aula

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

80. Reflexionar sobre la propia implicación en el proyecto educativo del centro

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

81. Asistir y participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

82. Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

83. Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

84. Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

85. Colaborar con otros docentes en la aplicación de actividades y proyectos interdisciplinarios

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

86. Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Anexo 4: Versión definitiva de la Escala de Evaluación de Competencias Docentes de Educación obligatoria

Estimado profesor/a:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre la realidad docente. Por favor, responda con sinceridad. El cuestionario es anónimo.

PARTE I- Datos Generales

En esta primera parte del cuestionario debe rellenar algunos datos de carácter general. Para ello, rodee la opción de respuesta que corresponda:

Código del centro:

Género: Hombre Mujer

Edad:

Etapas educativas en que trabaja actualmente: Educación Primaria ESO Ambas

Titulación: Diplomatura Licenciatura / Grado Máster / Postgrado Doctorado

Formación pedagógica inicial: Magisterio CAP
Máster de Secundaria Pedagogía / Psicopedagogía

Años de experiencia docente:

Idiomas:

Euskera A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Inglés A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Francés A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Alemán A1 A2 B1 B2
C1 C2 No dispongo de conocimientos en esta lengua

Otro idioma:

PARTE II- Cuestionario

A continuación se presentan una serie de tareas y acciones sobre los que deberá expresar- a) el nivel de *importancia* que les otorga y, b) en qué medida las *realiza*, teniendo en cuenta las siguientes opciones de respuesta:

- 5: Mucho;
- 4: Bastante;
- 3: Algo;
- 2: Poco;
- 1: Nada

1. Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

2. Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

3. Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

4. Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

5. Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

6. Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

7. Asumir las finalidades educativas del centro en que trabajo

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

8. Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

9. Diseñar por competencias la programación de aula

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

10. Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

11. Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

12. Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

13. Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

14. Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

15. Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

16. Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

17. Elaborar unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

18. Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

19. Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente definidos

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

20. Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

21. Analizar los resultados del aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia

Importancia	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Realización	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

22. Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

23. Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

24. Relacionarse bien con los colegas

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

25. Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

26. Plantear actividades con distintas soluciones posibles

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

27. Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

28. Promover la coordinación educativa con las familias

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

29. Estar al día en los contenidos de las disciplinas, en metodologías y recursos didácticos

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

30. Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

31. Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

32. Controlar las propias emociones en las tareas realizadas con otros agentes educativos (colegas, familias)

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

33. Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...)

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

34. Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

35. Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

36. Aplicar actividades que favorezcan entre el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

37. Realizar la formación que me ayude a mejorar la docencia

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

38. Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

39. Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

40. Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

41. Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

42. Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

43. Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

44. Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

45. Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

46. Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
47. Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
48. Promover en el aula un clima de confianza	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
49. Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
50. Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
51. Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas,...) para aplicarlos en la tarea docente	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
52. Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
53. Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
54. Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
55. Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
56. Participar en proyectos pedagógicos innovadores	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5
57. Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas	Importancia	1	2	3	4	5
	Realización	1	2	3	4	5

58. Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

59. Compartir con colegas las propias experiencias docentes

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

60. Dirigir y dinamizar el trabajo de aula

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

61. Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

62. Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

63. Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

64. Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

65. Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas

Importancia	1	2	3	4	5
Realización	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración