



LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Importancia percibida e implicaciones
en la formación inicial



Tesis doctoral

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente

Dirigida por:
Dra. M^a Reina Ferrández Berrueco

Febrero 2017



LAS COMPETENCIAS DOCENTES
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

TESIS DOCTORAL

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente

Dirigida por:
Dra. M^a Reina Ferrández Berrueco

Departamento de Educación

Febrero 2017



Esta tesis doctoral se encuentra bajo una licencia *Creative Commons*:
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

A Angelo y a Ángel

*A todos los profesores y profesoras que nos han dejado huella
por su saber, saber hacer, saber estar y saber ser*

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...
EN CADA VUELO,
EN CADA VIDA,
EN CADA SUEÑO,
PERDURARÁ SIEMPRE LA HUELLA
DEL CAMINO ENSEÑADO.

(Madre Teresa de Calcuta)

AGRADECIMIENTOS

Estas páginas son el resultado de un camino lleno de vuelos y, sobre todo, muchos sueños. Para que este sueño termine de ser realidad, quisiera compartir mi más sincero agradecimiento con todas las personas que han formado parte de este caminar. Huella o huellas, más visibles o menos, pero que se encuentran en esta historia, en la colaboración en este proyecto y en mi trayectoria hasta aquí.

En primer lugar, gracias a la UNIVERSITAT JAUME I, institución que me ha acompañado desde los estudios de la Licenciatura, Máster y, ahora, Doctorado. Gracias, especialmente, por contar conmigo en el programa de Formación de Personal Investigador (FPI), porque me ha permitido iniciarme en la investigación y desarrollar esta tesis.

Gracias también a otras dos instituciones. Al CEFIRE, centro de formación del profesorado de Castellón, por su colaboración en el envío de cuestionarios y atención de consultas. Y a la red EURYDICE, por hacerme llegar publicaciones de referencia sobre el profesorado en el contexto europeo, cuyos contenidos ya forman parte del marco teórico.

Sin duda, un agradecimiento especial es para Reina Ferrández, mi directora de tesis. Gracias, muchísimas gracias por tu dedicación, entusiasmo y disponibilidad veinticuatro horas. Gracias por tu confianza y exigencia, pues me han ayudado a intentar hacerlo lo mejor posible. También te agradezco el tiempo que hemos compartido en la docencia, porque he aprendido mucho. Gracias por tu ayuda en todo este camino y tu empuje. Ha sido un placer trabajar a tu lado.

Gracias a los actuales y futuros docentes que habéis participado en el estudio, así como a los profesores del Máster de Secundaria de la UNIVERSITAT JAUME I. El agradecimiento también es extensivo a la dirección actual y anterior del citado máster, por haberme facilitado la administración de cuestionarios y algunos datos necesarios para desarrollar este trabajo.

Quiero agradecer también a todos los investigadores, profesores, pedagogos y pensadores que aparecen citados en el texto. Porque sin vuestro trabajo previo, no habría podido realizar esta investigación. Muchas gracias.

Esta tesis también me ha permitido conocer personalmente a uno de dichos investigadores. Gracias a Jesús Manso, profesor de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. Por tu amabilidad, orientación y por permitirme seguir investigando sobre el profesorado junto con el gran equipo de investigación del GIPES.

AGRADECIMIENTOS

A los compañeros del grupo de investigación MEICRI, por hacerme partícipe de reflexiones, formación y proyectos en busca de una mejora de la calidad de la educación, desde los valores de la inclusión y la participación democrática.

A mis compañeros del departamento de Educación, del área de MIDE y, en especial, al equipo de Coordinación de las Prácticas Externas de Maestro. Gracias por vuestra alegría, cariño y soporte, especialmente en los últimos meses previos a la finalización de la tesis.

A los niños y niñas del CAES del Callao (Perú) y del Orfanato BAOBAB de Arusha (Tanzania). Gracias por vuestras sonrisas. La realidad que viví junto a vosotros me ayudaron a soñar con otra educación y comprobar sus posibilidades como generadora de esperanza.

A mis padres, Inmaculada y Javier, por ser mis primeros educadores y los más especiales, por vuestras huellas sobre mi camino. Vuestra confianza, paciencia y ayuda infinita los valoro muy especialmente ahora que acabo esta tesis.

Menciono de nuevo a mi madre, porque junto con Fina, habéis dedicado un tiempo más que generoso al cuidado del más pequeño de la casa, mientras me ocupaba de acabar la tesis. Me habéis dado la tranquilidad que necesitaba. Gracias, de verdad.

Por último, esta tesis ha ido desarrollándose en paralelo al crecimiento de mi familia, por lo que la hace aún más especial. Quisiera dedicar estas últimas líneas a mi marido Angelo. Gracias por creer en mi trabajo, animarme a superarme y hacerme feliz. Y a ti Ángel, mi ilusión desde que llegaste a la vida hace 11 meses. Gracias por vuestro amor y cariño, que me han acompañado cada día durante esta etapa.

A todos, ¡muchas gracias!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	27
---------------------------	-----------

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	37
--	-----------

1.1 Introducción.....	41
1.2 Origen de las competencias y su influencia en el ámbito educativo...42	
1.2.1 Antecedentes	42
1.2.2 Otras aportaciones relevantes en el campo educativo como precursoras de las competencias	43
1.2.3 Influencia de iniciativas europeas en el avance de las competencias.....	47
1.3 Aproximación conceptual al término de competencia.....49	
1.4 Características de las competencias	57
1.4.1 Caracterización.....	57
1.4.2 Cuestiones acerca de su adquisición, utilidad y percepción.....	60
1.5 Límites y riesgos del uso del enfoque de las competencias en educación	66
1.6 Síntesis del capítulo	72

CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE	73
---	-----------

2.1 Introducción	77
2.2 La docencia como profesión	79
2.2.1 Marco conceptual	79
2.2.2 Modelos teóricos.....	83
2.3 El perfil competencial docente: hacia una nueva profesionalidad85	
2.4 Los marcos de competencias docentes	90
2.4.1 Propuestas de los expertos	92
2.4.2 Propuestas de los organismos internacionales	105

2.5 La contribución de las instituciones al estudio del profesorado y sus competencias	116
2.5.1 Las organizaciones internacionales y la profesión docente.....	117
2.5.1.1 <i>La OCDE y la red Eurydice</i>	117
2.5.1.2 <i>La UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ...</i>	123
2.5.1.3 <i>La UNESCO y la OCDE</i>	127
2.5.1.4 <i>La UNESCO y la Educación para Todos</i>	127
2.5.1.5 <i>Banco Mundial</i>	129
2.5.1.6 <i>McKinsey & Company</i>	131
2.5.2 La política educativa comunitaria y la profesión docente	137
2.5.2.1 <i>La Estrategia Lisboa y el programa ET-2010</i>	137
2.5.2.2 <i>El programa ET-2020 y la iniciativa “Un nuevo concepto de educación”</i>	142
2.6 Síntesis del capítulo	157
CAPÍTULO 3. LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE ED. SECUNDARIA	159
3.1 Introducción	163
3.2 La Educación Secundaria y su alumnado	164
3.2.1 Características del sistema de Educación Secundaria.....	164
3.2.1.1 <i>Fines y organización de la Educación Secundaria</i>	164
3.2.1.2 <i>Las competencias en el currículo</i>	166
3.2.2 Características del alumnado de secundaria.....	169
3.2.2.1 <i>Características físicas</i>	170
3.2.2.2 <i>Características psicológicas</i>	170
3.2.2.3 <i>Características sociales</i>	172
3.3 El profesorado de Educación Secundaria.....	173
3.3.1 Caracterización del profesorado a lo largo del tiempo	173
3.3.1.1 <i>La figura del profesor desde la Edad Antigua hasta la Edad Moderna</i>	173
3.3.1.2 <i>La figura del profesor en la Edad Contemporánea</i>	174
3.3.2 Retos para la escuela y los docentes de secundaria en el s.XXI.....	176
3.3.3 La identidad profesional del profesorado de secundaria	181

3.4 Un marco de competencias para el docente de secundaria.....	186
3.4.1 Las competencias del docente de secundaria	186
3.4.2 Estudios en los que se fundamenta la propuesta	189
3.4.2.1 <i>El informe de la UNESCO.....</i>	<i>189</i>
3.4.2.2 <i>El informe Tuning</i>	<i>190</i>
3.4.2.3 <i>Otras propuestas.....</i>	<i>191</i>
3.4.3 La importancia de las cuatro dimensiones: Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser	195
3.5 Síntesis del capítulo	198

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE ED. SECUNDARIA . 199

4.1 Introducción	203
4.2 La formación inicial del profesorado en la Unión Europea	204
4.2.1 Introducción	204
4.2.2 Tendencias en la formación inicial del profesorado de secundaria en la UE.....	204
4.2.3 Otros descriptores sobre el profesorado de secundaria en la UE	213
4.3 La formación inicial del profesorado de secundaria en España	215
4.3.1 Introducción	215
4.3.2 Antecedentes: la formación de profesores antes de la Ley General de Educación (1970).....	216
4.3.3 La Ley General de Educación (1970)	217
4.3.4 La LOGSE (1990).....	221
4.3.5 La LOCE (2002)	224
4.3.6 La LOE (2006)	229
4.3.6.1 <i>Convergencia de los planes de estudio al marco europeo</i>	<i>231</i>
4.3.6.2 <i>La nueva formación del profesorado de secundaria.....</i>	<i>233</i>
4.3.6.3 <i>Bondades y limitaciones del nuevo modelo</i>	<i>242</i>
4.4 Síntesis del capítulo	245

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO EMPÍRICO	251
5.1 Introducción al estudio empírico	255
5.2 Objetivos	256
5.3 Contexto del estudio.....	257
5.3.1 El profesorado de secundaria de Castellón	257
5.3.1.1 Centros educativos.....	257
5.3.1.2 Profesorado.....	258
5.3.2 El Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I	258
5.3.2.1 La Universitat Jaume I en cifras.....	258
5.3.2.2 Diseño del Máster de Secundaria en la Universitat Jaume I.....	259
CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	263
6.1 Diseño de la investigación.....	267
6.1.1 Metodología	267
6.1.2 Fases del diseño de la investigación.....	268
6.1.2.1 Selección del método y diseño de la investigación.....	268
6.1.2.2 Recolección de datos.....	269
6.1.2.3 Análisis de datos e interpretación de resultados.....	269
6.1.2.4 Elaboración de conclusiones y redacción del informe final.....	270
6.2 Características de la muestra.....	270
6.2.1 Descripción de la muestra de los docentes de secundaria	271
6.2.2 Descripción de la muestra de los estudiantes del máster.....	273
6.2.3 Descripción de la muestra de los egresados del máster	274
6.2.4 Descripción de la muestra del profesorado del máster	275
6.2.5 Descripción de los participantes del grupo de discusión.....	276
6.3 Técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos.....	276
6.3.1 Cuestionario.....	277
6.3.2 Análisis documental	279
6.3.3 Grupo de discusión	281
6.4 Análisis de datos realizados.....	253

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	285
7.1 Validar los instrumentos de recogida de información (Objetivo 1.1)	289
7.1.1 Análisis de las muestras.....	289
7.1.2 Validación del cuestionario	290
7.1.2.1 <i>Introducción: diseño de la validación.....</i>	<i>290</i>
7.1.2.2 <i>Validación del cuestionario de docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster</i>	<i>292</i>
7.1.2.3 <i>Validación del cuestionario de los egresados del máster</i>	<i>301</i>
7.1.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.1	311
7.2 Describir la importancia que dan a las competencias docentes los colectivos objeto de estudio (Objetivo 1.2)	312
7.2.1 Introducción	312
7.2.2 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista de los docentes de secundaria	313
7.2.3 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista de los estudiantes del máster	317
7.2.4 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista del profesorado del máster	321
7.2.5 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista de los egresados del máster	325
7.2.6 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.2	329
7.3 Comprobar si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (Objetivo 1.3)	331
7.3.1 Comparación de medias por tipología de competencia.....	331
7.3.2 Análisis de diferencias por tipología de competencia	332
7.3.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.3	335
7.4 Contrastar el grado de importancia entre los cuatro colectivos a partir del análisis del grado de acuerdo entre los mismos (Objetivo 1.4)	336
7.4.1 Análisis global	336
7.4.2 Análisis por dimensiones e ítems	337
7.4.2.1 <i>Ítems de la dimensión del Saber</i>	<i>337</i>
7.4.2.2 <i>Ítems de la dimensión del Saber hacer.....</i>	<i>339</i>
7.4.2.3 <i>Ítems de la dimensión del Saber estar.....</i>	<i>342</i>
7.4.2.4 <i>Ítems de la dimensión del Saber ser</i>	<i>343</i>
7.4.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.4	345

7.5 Analizar la forma de trabajo de las competencias docentes y su nivel de consecución en el máster y contrastarlo desde el punto de vista del profesorado y alumnado (Objetivo 2.1)	347
7.5.1 Análisis documental	347
7.5.1.1 Análisis del grado en el que se trabajan las competencias	347
7.5.1.2 Utilización de competencias y resultados de aprendizaje.....	352
7.5.1.3 Formulación de las competencias del plan de estudios.....	353
7.5.2 Análisis de cuestionarios.....	357
7.5.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 2.1	365
7.6 Analizar la contribución del máster de secundaria en la adquisición de las competencias docentes, identificando áreas de mejora en el modelo de formación inicial desde el punto de vista de sus protagonistas (Objetivo 2.2)	367
7.6.1 Valoración de la importancia de las competencias docentes y su adquisición en el máster	367
7.6.2 Valoración de la coordinación.....	369
7.6.3 Valoración de los tutores de prácticas	371
7.6.4 Valoración del profesorado del máster.....	372
7.6.5 Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje	373
7.6.6 Comparación con el programa formativo anterior	374
7.6.7 Síntesis de los resultados del Objetivo 2.2	375
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES FINALES	379
8.1 Recapitulación	383
8.2 Discusión de resultados y conclusiones finales	385
8.3 Limitaciones del estudio	394
8.4 Propuestas de mejora	395
8.4.1 Propuestas relacionadas con el programa formativo	395
8.4.2 Propuestas relacionadas con la política educativa	400
8.5 Futuras líneas de investigación	403
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	405
ANEXOS	441

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1.1 Objetivos del capítulo 1	41
TABLA 1.2.1 Taxonomía de Bloom para actividades en la era digital	44
TABLA 1.2.2 Las inteligencias múltiples de Gardner	45
TABLA 1.3.1 Definiciones del término competencias	51
TABLA 1.3.2 Rasgos diferenciadores entre competencia y habilidad.....	55
TABLA 1.3.3 Rasgos diferenciadores entre aptitud y habilidad	56
TABLA 1.4.1 Variables clave en el aprendizaje de competencias	61
TABLA 1.4.2 Decálogo para valorar la utilidad de las competencias	64
TABLA 2.1.1 Objetivos del capítulo 2	78
TABLA 2.4.1 Marco de competencias docentes de Perrenoud (2004a).....	93
TABLA 2.4.2 Marco de competencias docentes de Danielson (1996)	94
TABLA 2.4.3 Marco de competencias docentes de Scriven(1998).....	95
TABLA 2.4.4 Marco de competencias docentes de Braslavsky (1999).....	96
TABLA 2.4.5 Marco de competencias docentes de Galvis (2007).....	97
TABLA 2.4.6 Marco de competencias docentes de Caena (2014).....	97
TABLA 2.4.7 Marco de competencias docentes de Cano (2005).....	98
TABLA 2.4.8 Marco de competencias docentes de Sarramona (2007)	98
TABLA 2.4.9 Marco de competencias docentes de Casas (2010).....	99
TABLA 2.4.10 Marco de competencias docentes de Bernal y Teixidó (2012).....	100
TABLA 2.4.11 Marco de competencias docentes de Hernández (sf)	101
TABLA 2.4.12 Marco de competencias docentes de Tiana (2013).....	102
TABLA 2.4.13 Comparativa de marcos de competencias docentes propuestas por expertos	103
TABLA 2.4.14 Marco de competencias docentes de Eurydice (2002)	105
TABLA 2.4.15 Marco de competencias docentes de la Comisión Europea (2005)..	106
TABLA 2.4.16 Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007)	107
TABLA 2.4.17 Marco de competencias docentes de la OCDE (2009a)	111
TABLA 2.4.18 Marco de competencias docentes del FIER (2010)	112
TABLA 2.4.19 Marco de competencias docentes de la Comisión Europea(2012b)	113
TABLA 2.4.20 Marco de competencias docentes de la UNESCO (TIC) (2011)	115
TABLA 2.4.21 Marco de competencias docentes de la UNESCO (2015)	115

TABLA 2.5.1 El profesorado y las competencias docentes en los informes de organizaciones internacionales.....	133
TABLA 2.5.2 Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación.....	138
TABLA 2.5.3 Medidas para mejorar la calidad de la formación del profesorado.....	141
TABLA 2.5.4 Marco de competencias docentes del formador de docentes.....	145
TABLA 2.5.5 Grupos de expertos del programa ET-2020	147
TABLA 2.5.6 El profesorado y las competencias docentes en los estudios de las instituciones de la Unión Europea y la política educativa comunitaria.....	154
TABLA 3.1.1 Objetivos del capítulo 3	163
TABLA 3.2.1 Comparativa de las competencias clave en la UE y básicas en la LOE.....	166
TABLA 3.2.2 Comparativa de las competencias clave en la UE y en la LOMCE.....	168
TABLA 3.4.1 Marco de competencias docentes de secundaria de Tribó (2008a) ...	186
TABLA 3.4.2 Taxonomía por ámbitos de competencias	194
TABLA 4.1.1 Objetivos del capítulo 4	203
TABLA 4.2.1 Modelo formativo de profesor de secundaria en Europa.....	206
TABLA 4.2.2 Duración de las prácticas en el centro educativo en Europa	208
TABLA 4.2.3 Requisitos para los formadores del profesorado de secundaria en Europa.....	209
TABLA 4.2.4 Destrezas contempladas en la formación inicial del profesorado de secundaria en Europa.....	211
TABLA 4.2.5 Existencia del esquema de competencias docentes en Europa	212
TABLA 4.3.1 Competencias a alcanzar por los estudiantes del Máster de Secundaria	234
TABLA 4.3.2 Plan de estudios del Máster de Secundaria	236
TABLA 4.3.3 Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España (1970 - actualidad).....	238
TABLA 5.3.1 Número de centros educativos según etapa educativa y titularidad (curso 2014-2015).....	257
TABLA 5.3.2 Número de docentes según titularidad de centro educativo (curso 2014-2015).....	258
TABLA 5.3.3 Cifras clave de la UJI (curso 2013-2014)	258
TABLA 5.3.4 Plan de estudios del Máster de Secundaria en la UJI	261
TABLA 5.3.5 Número de estudiantes matriculados en el Máster de Secundaria.....	261
TABLA 6.1.1 Paradigma, metodología y métodos de la investigación	268
TABLA 6.2.1 Distribución de la muestra en los cuestionarios de la investigación..	270
TABLA 6.2.2 Edad y experiencia docente del profesorado de secundaria.....	271

TABLA 6.2.3 Distribución de la muestra de los docentes de secundaria según variables contextuales	272
TABLA 6.2.4 Edad de los estudiantes del máster.....	273
TABLA 6.2.5 Distribución de la muestra de los estudiantes del máster según variables contextuales.....	273
TABLA 6.2.6 Edad de los egresados del máster.....	274
TABLA 6.2.7 Distribución de la muestra de los egresados del máster según variables contextuales	274
TABLA 6.2.8 Años de experiencia docente en el máster.....	275
TABLA 6.2.9 Distribución de la muestra del profesorado del máster según variables contextuales.....	275
TABLA 6.2.10 Participantes en los grupos de discusión.....	276
TABLA 6.3.1 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos	276
TABLA 6.3.2 Cuestionario utilizado.....	278
TABLA 6.3.3 Materias del Máster de Secundaria de la UJI.....	280
TABLA 6.3.4 Protocolo para desarrollar el grupo de discusión	282
TABLA 6.4.1 Análisis de datos realizados clasificados según los objetivos de la investigación.....	283
TABLA 7.1.1 Valores de la prueba K-S por colectivos.....	289
TABLA 7.1.2 Criterios de evaluación de la fiabilidad con la prueba α Cronbach	290
TABLA 7.1.3 Criterios de evaluación de los resultados de KMO	291
TABLA 7.1.4 Fiabilidad en cuestionario de docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster.....	292
TABLA 7.1.5 Varianza explicada por factores (Saber).....	293
TABLA 7.1.6 Correlaciones entre los factores (Saber)	293
TABLA 7.1.7 KMO y Barlett (Saber).....	293
TABLA 7.1.8 Saturaciones de los ítems (Saber)	293
TABLA 7.1.9 Factores y componentes del Saber.....	294
TABLA 7.1.10 Varianza explicada por factores (Saber hacer)	295
TABLA 7.1.11 Correlaciones entre los factores (Saber hacer).....	295
TABLA 7.1.12 KMO y Barlett (Saber hacer).....	295
TABLA 7.1.13 Saturaciones de los ítems (Saber hacer).....	296
TABLA 7.1.14 Factores y componentes del Saber hacer	297
TABLA 7.1.15 Varianza explicada por factores (Saber estar)	298
TABLA 7.1.16 KMO y Barlett (Saber estar).....	298
TABLA 7.1.17 Factores y componentes del Saber estar.....	298

TABLA 7.1.18 Varianza explicada por factores (Saber ser)	299
TABLA 7.1.19 Correlaciones entre los factores (Saber ser)	299
TABLA 7.1.20 KMO y Barlett (Saber ser).....	299
TABLA 7.1.21 Saturaciones de los ítems (Saber ser)	299
TABLA 7.1.22 Factores y componentes del Saber ser.....	300
TABLA 7.1.23 Fiabilidad en cuestionario de los egresados del máster.....	301
TABLA 7.1.24 Varianza explicada por factores (Saber).....	301
TABLA 7.1.25 Correlaciones entre los factores (Saber).....	302
TABLA 7.1.26 KMO y Barlett (Saber)	302
TABLA 7.1.27 Saturaciones de los ítems (Saber).....	302
TABLA 7.1.28 Factores y componentes del Saber	303
TABLA 7.1.29 Varianza explicada por factores (Saber hacer)	304
TABLA 7.1.30 Correlaciones entre los factores (Saber hacer)	304
TABLA 7.1.31 KMO y Barlett (Saber hacer).....	304
TABLA 7.1.32 Saturaciones de los ítems (Saber hacer)	304
TABLA 7.1.33 Factores y componentes del Saber hacer	305
TABLA 7.1.34 Saturaciones de los ítems (Saber hacer) (factorial de segundo orden)	307
TABLA 7.1.35 Varianza explicada por factores (Saber estar)	307
TABLA 7.1.36 KMO y Barlett (Saber estar).....	307
TABLA 7.1.37 Factores y componentes del Saber estar.....	308
TABLA 7.1.38 Varianza explicada por factores (Saber ser)	308
TABLA 7.1.39 Correlaciones entre los factores (Saber ser)	308
TABLA 7.1.40 KMO y Barlett (Saber ser).....	308
TABLA 7.1.41 Saturaciones de los ítems (Saber ser)	309
TABLA 7.1.42 Factores y componentes del Saber ser.....	309
TABLA 7.2.1 Criterios de valoración de los resultados del cuestionario.....	312
TABLA 7.2.2 Descriptivos de los docentes de secundaria.....	313
TABLA 7.2.3 Descriptivos de los estudiantes del máster	317
TABLA 7.2.4 Descriptivos del profesorado del máster.....	321
TABLA 7.2.5 Descriptivos de los egresados del máster	325
TABLA 7.3.1 Descriptivos básicos por dimensión de competencia y colectivo.....	331
TABLA 7.3.2 Estadísticos de muestras relacionadas: Total colectivos.....	332
TABLA 7.3.3 Estadísticos de muestras relacionadas: Docentes del secundaria.....	332
TABLA 7.3.4 Estadísticos de muestras relacionadas: Estudiantes del máster.....	333

TABLA 7.3.5 Estadísticos de muestras relacionadas: Profesores del máster	333
TABLA 7.3.6 Estadísticos de muestras relacionadas: Egresados del máster	334
TABLA 7.4.1 ANOVA global.....	336
TABLA 7.4.2 ANOVA de los ítems del Saber	337
TABLA 7.4.3 ANOVA de los ítems del Saber hacer	339
TABLA 7.4.4 ANOVA de los ítems del Saber estar	342
TABLA 7.4.5 ANOVA de los ítems del Saber ser	343
TABLA 7.5.1 Elementos de análisis de las guías docentes	348
TABLA 7.5.2 Ejemplos de evidencias del análisis de las guías docentes	349
TABLA 7.5.3 Frecuencias del análisis documental (guías docentes) por categoría	349
TABLA 7.5.4 Análisis de resultados de aprendizaje y competencias en las guías docentes.....	352
TABLA 7.5.5 Ejemplo de comparación de competencias y resultados de aprendizaje en una guía docente.....	352
TABLA 7.5.6 Clasificación de las competencias del Máster de Secundaria según la taxonomía de Bloom	353
TABLA 7.5.7 Comparación de muestras (prueba U Mann-Whitney)	357
TABLA 7.5.8 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber	359
TABLA 7.5.9 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber hacer.....	360
TABLA 7.5.10 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber estar.....	362
TABLA 7.5.11 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber ser	364

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.2.1 Comparación entre la taxonomía de Bloom (1956) y la de Anderson y Krathwohl (2001)	44
FIGURA 1.3.1 El concepto de competencia y sus sinónimos.....	54
FIGURA 1.3.2 Relación de la capacidad con la competencia	56
FIGURA 1.4.1 La pirámide de Miller (1990).....	61
FIGURA 1.4.2 Elementos que integran las competencias.....	65
FIGURA 2.2.1 Perfiles profesionales del sistema educativo	82
FIGURA 2.2.2 Modelo holístico de la figura del docente.....	84
FIGURA 7.2.1 Valoración de las competencias del Saber por los docentes de secundaria	314
FIGURA 7.2.2 Valoración de las competencias del Saber hacer por los docentes de secundaria	315
FIGURA 7.2.3 Valoración de las competencias del Saber estar por los docentes de secundaria	315
FIGURA 7.2.4 Valoración de las competencias del Saber ser por los docentes de secundaria	316
FIGURA 7.2.5 Valoración de las competencias del Saber por los estudiantes del máster.....	318
FIGURA 7.2.6 Valoración de las competencias del Saber hacer por los estudiantes del máster.....	319
FIGURA 7.2.7 Valoración de las competencias del Saber estar por los estudiantes del máster.....	319
FIGURA 7.2.8 Valoración de las competencias del Saber ser por los estudiantes del máster.....	320
FIGURA 7.2.9 Valoración de las competencias del Saber por el profesorado del máster.....	322
FIGURA 7.2.10 Valoración de las competencias del Saber hacer por el profesorado del máster	323
FIGURA 7.2.11 Valoración de las competencias del Saber estar por el profesorado del máster	323
FIGURA 7.2.12 Valoración de las competencias del Saber ser por el profesorado del máster.....	324
FIGURA 7.2.13 Valoración de las competencias del Saber por los egresados del máster.....	326
FIGURA 7.2.14 Valoración de las competencias del Saber hacer por los egresados del máster.....	327

FIGURA 7.2.15 Valoración de las competencias del Saber estar por los egresados del máster.....	327
FIGURA 7.2.16 Valoración de las competencias del Saber ser por los egresados del máster.....	328
FIGURA 7.3.1 Importancia percibida de las competencias docentes por dimensión y colectivo.....	331
FIGURA 7.4.1 Importancia percibida del Saber por colectivos	338
FIGURA 7.4.2 Importancia percibida del Saber hacer por colectivos.....	341
FIGURA 7.4.3 Importancia percibida del Saber estar por colectivos.....	343
FIGURA 7.4.4 Importancia percibida del Saber ser por colectivos.....	344
FIGURA 7.5.1 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber	359
FIGURA 7.5.2 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber hacer	361
FIGURA 7.5.3 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber estar	363
FIGURA 7.5.4 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber ser.....	364
FIGURA 7.6.1 Fortalezas y debilidades del Máster de Secundaria.....	377

No partimos de cero. Ya existen propuestas teóricas, realizaciones concretas, investigaciones y experiencias. Necesitamos evaluar la formación que se está ofreciendo; y, lo que es más importante, cómo lo están asumiendo los propios agentes implicados. Los resultados de la reflexión y del análisis nos deben llevar a formular propuestas realistas, eficaces y eficientes que permitan alcanzar la excelencia en educación. Es el momento de proponer soluciones a los defectos detectados; de centrarse en las necesidades y carencias concretas que se aprecian en el profesorado de Educación Secundaria; y de exponer en qué debe consistir y cómo queremos que sea la formación del profesorado de Educación Secundaria en el siglo XXI.

Santiago Castillo (2013)

INTRODUCCIÓN

Delimitación del objeto de estudio y justificación

El trabajo que se recoge en esta tesis pretende realizar una aproximación al estudio de la formación en competencias docentes desde la metodología de evaluación de programas. Más específicamente, el tema de nuestra investigación se centra en las competencias del profesorado de educación secundaria¹ y su adquisición en la formación inicial, es decir, en el máster que habilita el acceso al cuerpo docente, propuesto por la Ley Orgánica de Educación (2006).

El interés por abordar estos temas, desde un enfoque integrador, ha dado lugar al desarrollo de esta tesis doctoral, constituyendo nuestra motivación principal averiguar cuál es la importancia que otorgan a las competencias docentes los implicados en el proceso formativo y si se están integrando realmente en el programa del Máster de Secundaria.

La elección del tema no ha sido arbitraria sino que se justifica, en primer término, por la relevancia que adquiere en el panorama actual el profesorado, su desempeño y su preparación.

Así, la importancia concedida al docente se atribuye, por un lado, por erigirse la pieza clave del sistema educativo para conseguir la tan proclamada calidad educativa, sobre todo en términos de desempeño escolar (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005; Hanushek, 2004; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; Willms, 2000).

Por otro lado, su auge en el discurso educativo se explica también porque se ha incrementado en complejidad y ampliado las funciones y características que debe tener el profesorado, como consecuencia de nuevos retos sociales, educativos y tecnológicos que debe atender (Bernal y Teixidó, 2012; Bolívar, 2006; Carbonell, 2007; Cardús, 2007; Coll, 2010; Esteve, 2003; Imbernón, 2007; Marcelo, 2002; Marchesi, 1995; Pérez Gómez, 2009; Pérez Tornero, 2000; Torres Santomé, 2008).

Esto es especialmente relevante, como veremos, en el caso del profesorado de educación secundaria, que ejerce su trabajo en la etapa calificada como la más compleja y con mayores retos (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2010; Hernández y Carrasco, 2012). Además de los desafíos que comparte junto con otros niveles educativos, ha pasado a ser obligatoria y con un carácter comprensivo y, sin embargo, cuenta con docentes especialistas en disciplinas separadas que tienen que organizarse ante un nuevo currículo centrado en las competencias clave del alumnado, provocando en muchos casos una crisis en su identidad. Ello es resultado, en parte, de la formación recibida (Bolívar, 2007; Esteve,

¹ *Nota sobre el uso del lenguaje:* en el estilo de redacción de la tesis empleamos el masculino como forma gramatical para referirnos al conjunto de personas de uno u otro género, sin que ello presuponga ningún motivo sexista o discriminatorio. Así, cuando se hable de los estudiantes se entiende que se refiere también a las estudiantes y aludir a los profesores no excluye a las profesoras.

Además, siguiendo la recomendación de la institución española Fundeu, escribimos en minúscula el término de la *educación secundaria* cuando tiene denominación genérica de etapa y ciclo educativo y, mayúscula, cuando se trate de nombre oficial (*Educación Secundaria Obligatoria*) o bien para enfatizar.

2003; Santos y Lorenzo, 2015) y de la concepción tradicional de que lo importante para ser profesor de secundaria es conocer la materia.

De aquí se desprende la idea de que para que los docentes puedan cumplir de forma satisfactoria con sus responsabilidades tienen que actualizar su bagaje de conocimientos profesionales con nuevas competencias (Bolívar, 2016).

Es importante, pues, que los organismos responsables diseñen una formación adecuada al nuevo rol del profesorado, tal y como se ha explicitado en la política educativa europea (Consejo de Educación, 2001; Consejo Europeo, 2009a, 2009b; Comisión Europea, 2005, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a) así como desde otras instituciones internacionales (Eurydice, 2002; McKinsey, 2007; OCDE, 2005, 2011, 2012; UNESCO-OIT 2000, 2006, 2009, 2012).

Asimismo, confluyen otros tres motivos por lo que se ha elegido este tema como objeto de estudio.

En primer lugar, los resultados preliminares obtenidos en un trabajo previo con foco en los docentes de secundaria en activo (Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014) sugerían la conveniencia de acometer medidas en materia formativa con el fin de lograr aumentar la importancia percibida de las competencias en este colectivo, pues parecen vincular de manera casi exclusiva el desarrollo profesional con las competencias del ámbito del *saber* (Tribó, 2008a).

Esto dio lugar a la necesidad de llevar a cabo un proyecto de investigación más amplio, en el que se abordara esta percepción desde la formación inicial, desde una visión globalizadora, incluyendo otros colectivos: estudiantes, egresados y profesorado del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante, 'Máster de Secundaria' o 'máster'). De esta manera, nos centramos en tres momentos de la carrera profesional docente: al comenzar la formación inicial, inmediatamente al finalizar la misma y una vez adquirida durante el ejercicio de la profesión.

El segundo motivo guarda relación con el proceso de acreditación que atravesaba el Máster de Secundaria. Así, en el curso 2014-2015 desde la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva (AVAP)² se promovió el Programa de Renovación de la Acreditación (*Reacredita 2015*), que consistió en obtener información sobre el funcionamiento del título y, entre otros aspectos, sobre la adquisición de las competencias profesionales. Durante la fase de autoevaluación, se desarrolló un informe en el que, entre una profusa lista de indicadores, se solicitaba la evaluación de las competencias conseguidas por los egresados. El análisis de estos datos, incluidos en la tesis, se pusieron a disposición de la Comisión gestora de dicho informe (UJI, 2014) para la redacción del mismo.

² Corresponde a la AVAP el ejercicio de las funciones de acreditación y evaluación de las instituciones universitarias y del profesorado y otras actividades afines que establezca la Ley Orgánica de Universidades y demás ordenamiento jurídico vigente, en el ámbito del sistema empresarial, tecnológico, científico, universitario y de los servicios públicos valencianos. Más información disponible en: www.avap.es

Por último, también es importante considerar la motivación personal de la doctoranda hacia la cuestión docente, tanto desde una perspectiva académica como profesional.

En relación a la académica, podemos destacar dos razones relevantes, que coinciden la pertinencia de la elección del tema. Así, por un lado la directora de la tesis, la Dra. M^a Reina Ferrández Berrueco, además de una consolidada trayectoria en el campo de la evaluación de programas, ha ocupado la Dirección académica de dicho máster en la Universitat Jaume I, lo que ha favorecido una tutorización desde la experiencia adquirida ejerciendo el mencionado cargo académico. Por otro, la doctoranda autora de esta tesis es egresada del máster, hecho que le anima a tomar una actitud proactiva para tratar de mejorarlo, a través de un estudio profundo, riguroso y sistematizado, como el que aquí se pretende conseguir.

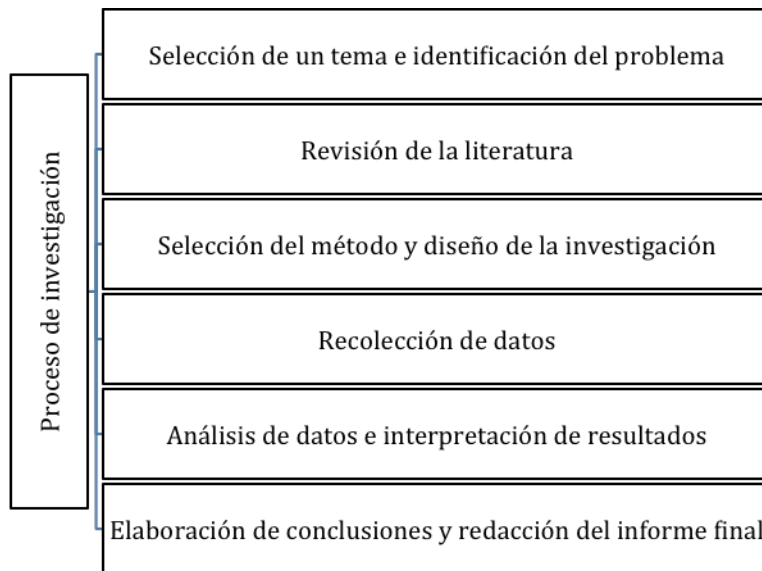
El aspecto profesional tiene que ver con su experiencia como consultora en una organización internacional durante cinco años. Como responsable de los procesos de formación y selección basados en competencias, le ha permitido conocer, previamente a los estudios de Doctorado, la idiosincrasia alrededor de este nuevo paradigma para –ya desde el terreno docente- seguir avanzando en su formación sobre el tema en cuestión que, sin duda, le parece, de máximo interés por las razones esgrimidas anteriormente.

Esta confluencia de las motivaciones expuestas ha posibilitado el desarrollo de esta tesis para, en la medida de lo posible, realizar una contribución relevante hacia una mayor comprensión de la importancia de concebir el perfil docente bajo un marco de competencias profesionales y, en definitiva, seguir el camino de muchos otros investigadores para ir construyendo discurso y fortalecer la profesión docente, una cuestión insoslayable en la actualidad.

Proceso de investigación

Nuestra investigación se ha llevado a cabo siguiendo el esquema del desarrollo clásico de un estudio de estas características, tal y como recogemos en la figura 1:

Figura 1. El proceso de investigación

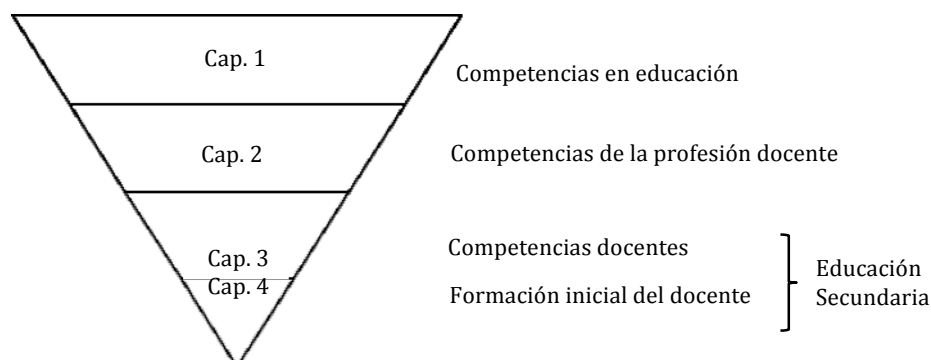


Fuente: Adaptación del esquema de Sabariego y Bisquerra (2012)

Teniendo en cuenta la propuesta aportada, y ajustándola a las necesidades que definen este trabajo, presentamos aquí las dos primeras fases (selección del tema, identificación del problema y revisión de la literatura), siendo las restantes objeto del estudio empírico, que explicaremos en el capítulo 6.

En primer lugar, tras delimitar el tema a investigar, comenzamos a abordar el marco teórico, revisando la literatura científica pertinente al problema de investigación. El resultado ha sido una organización de la fundamentación teórica mediante esquema interrelacionado de cuatro capítulos, desde lo más general (qué son las competencias) a los más específico (competencias docentes en secundaria y formación inicial), tal y como hemos conceptualizado en la figura 2:

Figura 2. Organización del marco teórico



Del mismo modo, se consideró necesario indagar en la literatura acerca de diversos aspectos que mantienen una relación importante con el desarrollo de las competencias docentes como son la propia noción de la competencia, el estudio de los marcos de competencias profesionales del profesorado, la evolución del perfil docente y sus necesidades formativas, etc. Todo ello sin olvidar la perspectiva comparada con respecto al ámbito internacional de la Unión Europea.

Las búsquedas en la literatura han procedido de fuentes primarias y secundarias principalmente, como: libros, revistas, artículos, actas de congresos, legislación española y europea, bases de datos (ERIC y TESEO) así como páginas web de asociaciones profesionales y redes de información (AERA y Red Eurydice, entre otras).

Se han utilizado técnicas de selección, descarte y posterior análisis de las investigaciones encontradas, siendo en muchos casos, además, la necesaria traducción del inglés pues parte de los estudios estaban escritos en este idioma.

Además, cabe señalar que para realizar nuestro trabajo ha sido fundamental el apoyo de un gestor documental digital (*Mendeley*), permitiendo así una mejor búsqueda, clasificación y archivo de toda la información que hemos ido revisando.

Estructura de la tesis

La memoria de tesis que nos ocupa se ha estructurado en dos bloques bien diferenciados: el marco teórico y el estudio empírico.

En primer lugar, se presenta el marco teórico conformado por cuatro capítulos que aglutinan una análisis conceptual y revisión bibliográfica en torno dos temas principales: las competencias docentes y la formación inicial del profesorado de secundaria, tal y como indicábamos en la figura 2.

El *primer capítulo*, el núcleo básico y de partida para desarrollar la tesis, se ocupa de la delimitación y caracterización del término de competencia así como la recopilación de algunos riesgos y limitaciones de este nuevo paradigma en el ámbito educativo.

En el *segundo capítulo*, se avanza en el concepto de competencia para relacionarlo directamente con la profesión docente, de manera que se justifica la necesidad de un nuevo perfil de profesorado como respuesta a las demandas planteadas. Este nuevo perfil admite múltiples combinaciones de características y habilidades, que también son abordadas desde una perspectiva nacional y supranacional, a través de una selección y análisis de los marcos de competencias docentes. Además, se ha organizado para ofrecer al lector el conocimiento necesario sobre la contribución de los organismos internacionales y la política educativa comunitaria al estudio del profesorado y sus competencias.

En el *tercer capítulo* se dedica a comprender la importancia de un marco de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria basado en los cuatro saberes que propone el informe Delors (1996). Para su encuadre, se revisa la caracterización del alumnado de dicha etapa así como los principales retos educativos y sociales a los que el profesorado debe dar respuesta. El marco de competencias docentes que se conceptualiza al final del capítulo conforma la propuesta escogida para abordar el estudio empírico de la tesis.

Asumir un nuevo marco de competencias docentes comporta una nueva forma de ejercer la profesión y de formar al profesorado. Es por ello que en el *cuarto capítulo* se ocupa de la formación inicial del profesorado de secundaria, en el contexto nacional e internacional más cercano, es decir, incluyendo a la Unión Europea. Además del estado de la cuestión sobre la preparación de los docentes, se aborda un estudio pormenorizado tanto de la historia de nuestro país en materia legislativa, como la identificación de tendencias en lo que se refiere a la formación inicial en secundaria en el plano europeo.

Fundamentado el tema de estudio en el bloque teórico pasamos, en segundo lugar, al estudio empírico, que ocupa una extensión de tres capítulos.

El *quinto capítulo* presenta la investigación y aborda su contextualización, esto es el profesorado de secundaria de Castellón y el Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I, en la citada ciudad. En el mismo se plantean los seis objetivos específicos que guían toda la investigación, articulándose así como un capítulo de transición que encamina hacia el estudio empírico.

El *sexto capítulo* describe el marco metodológico y diseño del estudio empírico a partir de los problemas específicos que han dado origen a su desarrollo. Asimismo, describe las características de los participantes, las técnicas e instrumentos para el análisis y recogida de datos y, por último, un resumen con los principales análisis realizados.

Una vez contextualizado el estudio y descrita la metodología utilizada, estamos en condiciones de presentar los resultados, que se recogen en el *séptimo capítulo*, dispuestos de forma ordenada, dando respuesta a cada uno los objetivos planteados para la tesis.

En el *octavo y último capítulo* se exponen las conclusiones finales de nuestra investigación con una discusión de resultados a partir de la confrontación de estos con el marco teórico. Además, también se aportan algunas ideas para ser valoradas como propuestas de mejora, tanto del máster objeto de estudio como del modelo formativo docente. El capítulo finaliza con las limitaciones del estudio y un planteamiento de futuras líneas de investigación.

Conviene señalar que se ha optado por incluir un apartado de síntesis al finalizar cada capítulo, con la finalidad de recapitular las ideas más relevantes y, al mismo tiempo, retomarlas en este capítulo final.

Posteriormente se muestran las referencias bibliográficas, seguido de un conjunto de anexos, donde se presenta información utilizada en el estudio empírico, sobre todo lo que hace referencia a tablas con análisis estadísticos secundarios o con el detalle del análisis documental.



PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

PARTE I.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO 1.
LAS COMPETENCIAS
EN EDUCACIÓN

Índice del Capítulo 1

-
- 1.1 INTRODUCCIÓN
 - 1.2 ORIGEN DE LAS COMPETENCIAS Y EVOLUCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
 - 1.3 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO DE COMPETENCIA
 - 1.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS
 - 1.5 LÍMITES Y RIESGOS DEL USO DEL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN
 - 1.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO
-

1.1 INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia ha irrumpido con fuerza en los últimos tiempos en el contexto laboral y, de forma más reciente, en el educativo. Hoy en día se aspira a formar personas competentes (Bernal y Teixidó, 2012). Pero no se trata de un discurso nuevo pues desde la etapa medieval ya se empleaba en cierta manera el término, para indicar la adquisición de habilidades por parte de los aprendices de diferentes oficios (Cano, 2007).

A pesar de que tiene plena actualidad, el discurso de competencias con el que hoy nos encontramos es abordado aún con cierta confusión. Algunas razones que explican dicho estado se pueden hallar en el origen del concepto, donde se entremezclan diferentes tradiciones (empresarial, laboral, sociolingüística, entre otras), una profusa lista de definiciones y entremezcla con otros términos afines (como capacidad o habilidad) así como un debate todavía vigente acerca de sus componentes y sus posibilidades de utilización, adquisición y percepción, generando un escenario de desconcierto y dificultando todo ello su transferibilidad a la práctica.

Estos aspectos dan muestra de la complejidad de las competencias lo que, sumado a las voces críticas que alertan de un riesgo de su uso en el terreno educativo (entre otros, Gimeno Sacristán, 2008) obliga a prestar atención al término y revisar su origen, las dimensiones clave que lo componen y su caracterización. Por ello, en este capítulo nos vamos a detener en la fundamentación epistemológica de las competencias, eje temático central de esta tesis.

Teniendo en cuenta la importancia del concepto para entender la investigación planteada, trataremos de aclarar las diferentes aproximaciones que se pueden relacionar con el nacimiento de las competencias y recopilaremos algunas iniciativas más recientes que han contribuido al proceso de expansión en el ámbito educativo, sobre todo, en lo que se refiere al diseño y desarrollo del currículum. Cabe advertir que aunque el capítulo está centrado en las competencias en educación en general, se harán referencias en algún apartado al ámbito de las profesiones en general o a algún colectivo específico (como por ejemplo, los docentes) pues cuenta con influencias de los mismos, y, por tanto, resulta necesario vincular para comprender de forma pormenorizada su significación. También incluiremos una conceptualización de las mismas, donde se recogerán diferentes definiciones y un análisis segregado de lo que se podría considerar sus componentes principales, identificando las diferencias con otras palabras próximas en significado. Asimismo, dedicaremos un apartado a identificar sus características esenciales que, sin duda, nos ayudarán a comprender el término ante tanta polisemia. Finalmente, acabaremos con unas reflexiones en torno a posibles riesgos o críticas de este nuevo lenguaje para aclarar algunos de los motivos por los que esta cultura aún no está plenamente implementada y ha sido acogida con cierto escepticismo por parte de la comunidad educativa. Concretamente los objetivos que guían el mismo se recogen en la tabla 1.1.1.

Tabla 1.1.1 Objetivos del capítulo 1

-
1. Explicar el origen de las competencias a partir de las contribuciones más relevantes.
 2. Facilitar la conceptualización de las competencias mediante una selección de definiciones de referencia y aclaración de términos utilizados como sinónimos.
 3. Examinar las principales características de las competencias y reflexionar sobre cuestiones relativas a su adquisición, utilidad y percepción.
 4. Estudiar algunos riesgos derivados de un inadecuado uso o entendimiento del discurso de competencias en educación.
-

1.2 ORIGEN DE LAS COMPETENCIAS Y SU INFLUENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

1.2.1 Antecedentes

Suelen coincidir la mayoría de expertos que la génesis del concepto de competencia procede del ámbito empresarial, más específicamente a partir de los trabajos de David McClelland (McClelland, 1973). Este profesor americano investigó acerca del papel que desempeñan las variables no cognitivas y de personalidad concluyendo que se trata de indicadores válidos del éxito profesional futuro de los candidatos, desestimando así la validez del modelo tradicional de selección que se basaba la selección según la inteligencia de estos. McClelland (1973), con su conocida publicación de *Testing for competence rather than intelligence*, causó revolución puesto que realizaba una crítica a los test tradicionales como métodos para medir el éxito profesional futuro de los candidatos.

Para el investigador americano, el concepto tradicional de inteligencia, que durante varias décadas había sido la pieza central de las evaluaciones psicológicas, se había mostrado insuficiente para evaluar la adecuación de los candidatos a puestos de trabajo complejos. Además de criticar el modelo tradicional, el investigador americano aportó una nueva metodología de trabajo y sostenía que lo que ciertamente distinguía a los mejores profesionales era un conjunto de características que incluían los rasgos de personalidad, las motivaciones estables o los valores personales. Estos indicadores, que podían medirse y desarrollarse, se reflejaban en pensamientos, emociones y comportamientos (o desempeño).

El origen de este enfoque constituyó un hito importante, ya que quedó marcado como el inicio del modelo de competencias que en la actualidad se desarrolla en numerosas compañías, principalmente en las de mayor tamaño. No obstante, a pesar de su relevancia, sus aportaciones no han estado exentas de críticas, entre las que es frecuente la de calificarse como una moda del *management* y una oportunidad de las consultoras (entre ellas Hay-McBer, vinculada a McClelland) por incorporar en su portfolio de servicios la gestión por competencias como vía para incrementar sus beneficios (Barnett, 1994).

Si bien en este capítulo nos centramos más en las competencias en el ámbito educativo, resulta inevitable, como avanzábamos en la introducción, hacer inferencias a otros campos (como el contexto laboral) para poder explicar su origen y, posteriormente, su definición. De todas formas, su génesis no se circunscribe únicamente al ámbito laboral, ni tampoco hay acuerdo unánime en que la propuesta de McClelland (que es una de las más nombradas) fuera la única iniciativa pionera del momento.

Centrándonos en el ámbito educativo, encontramos, a través del trabajo de Torres Santomé (2008), que el nacimiento de las competencias viene ligado a la formación profesional y al movimiento de “eficiencia social” en EE.UU y a la Teoría del Capital Humano, concretamente a partir de la década de los sesenta. En relación a la eficiencia social, y bajo el liderazgo de uno de sus principales artífices, el profesor y escritor Franklin Bobbit (1918-2004), esta corriente pretendía aplicar en el sistema educativo el conocimiento organizacional con fórmulas propias del taylorismo³. Gary Becker (1930-2014), que fue profesor universitario y Premio Nobel de Economía en 1992, concebía bajo el modelo de Capital Humano que la educación se contemplaba como un conjunto de

³ El taylorismo debe su nombre a su promotor Frederick Taylor (1856-1915) y su planteamiento se vincula, en síntesis, a la división de tareas de los trabajadores de las fábricas para conseguir una máxima eficiencia y productividad.

inversiones que hay que realizar en los individuos para incrementar su eficiencia productiva. Por ello, de alguna manera establecía una relación causa-efecto entre educación, productividad e ingresos.

Además, remitiéndonos a la literatura sobre el tema, encontramos las aportaciones de académicos que se aproximan al estudio de las competencias desde su particular campo de conocimiento, como son Chomsky (competencia lingüística), Piaget (competencia cognitiva) o Hymes (competencia comunicativa).

Maldonado (2002), considera que uno de los propulsores del concepto de competencia fue Noam Chomsky cerca de la década de 1960, concretamente desde el área de la lingüística. Así, en el proceso de búsqueda de una teoría sobre el origen y el dominio del lenguaje, Chomsky (1972) atribuía la competencia al conocimiento teórico que posee el hablante de una lengua. Postulaba que el conocimiento es un aprendizaje inconsciente que el hablante tiene de su lengua y solo se puede evidenciar a través del desempeño lingüístico o actuación (habla, escritura y lectura). Por tanto, el enfoque chomskiano distinguía dos dimensiones de la competencia lingüística: una, definida como capacidad o competencia propiamente, que era el conocimiento teórico; otra, referida como actuación y atribuida al uso real del idioma.

Jean Piaget proponía un enfoque similar, interesándose por los cambios cualitativos en la formación mental de la persona. Tanto Chomsky como Piaget coincidían en relacionar la competencia como un conocimiento abstracto y universal y, además, de carácter independiente al contexto, creando el concepto de competencia cognitiva (Gallego, 2000; Torrado, 2000).

Esta concepción fue posteriormente replanteada y ampliada desde la sociolingüística. Así, Hymes (1996) explicaba que la competencia comunicativa no solo tiene en cuenta el conocimiento del hablante sino también el contexto social en el que tiene lugar la acción comunicativa (Correa, 2007). En esta misma línea, los planteamientos de Vigotsky resaltaban el contexto social en el desarrollo cognitivo, de manera que la competencia, bajo estos autores, se puede asociar con una capacidad que viene determinada por el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Como se acaba de constatar, la génesis de las competencias se circunscribe a diferentes ámbitos, pero es especialmente en las últimas décadas, que el enfoque de competencias ha ido adquiriendo más presencia en el entorno académico al estar asociado a nuevos modelos educativos. A modo de referencia, queremos reseñar algunas de las contribuciones que nos ayudan a enmarcar el estudio de las competencias. Se trata, por un lado, de los trabajos de referentes en el ámbito de la enseñanza (como Bloom y Gardner) cuyas propuestas se pueden relacionar al estudio de las competencias. Por otro lado, proyectos europeos que han seguido esta orientación y cuyas iniciativas se revisan de manera sintetizada a continuación.

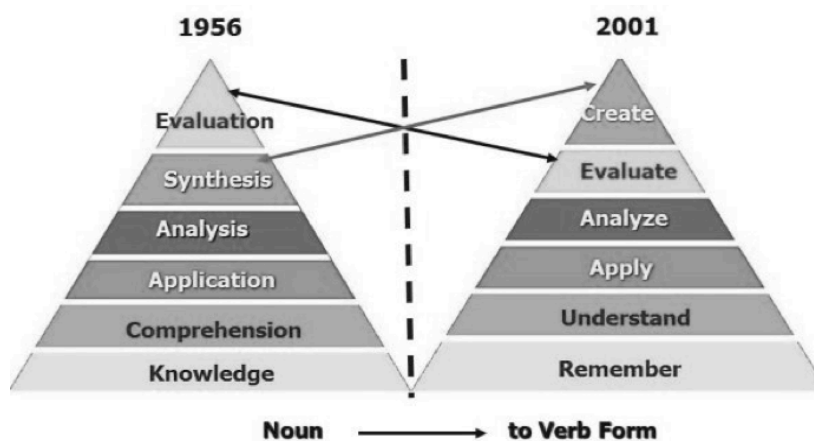
1.2.2 Otras aportaciones relevantes en el campo educativo como precursoras de las competencias

Bloom (1956), psicólogo de la Universidad de Chicago, estableció junto con su equipo de colaboradores una taxonomía de los ámbitos en los que deben ubicarse los objetivos de la enseñanza: cognitivo (referido a conocimiento, comprensión, pensamiento), afectivo (sentimientos, intereses, actitudes, perspectivas) y psicomotor (destrezas físicas). Además, ordenó jerárquicamente los procesos, desde lo más simple a lo más complejo, asumiendo que el aprendizaje de habilidades de orden superior depende de la adquisición de las de orden inferior. Por ejemplo, para aplicar un conocimiento, primero hay que

comprenderlo y, previamente, recordarlo. Si bien no es la única clasificación, la dimensión cognitiva constituye una de las clasificaciones más conocida y empleada en el ámbito educativo, especialmente en la segunda mitad del siglo XX.

Esta aportación inicial de Bloom fue revisada posteriormente por otros autores, añadiéndole relevancia y valor conceptual. La primera modificación fue impulsada por uno de sus discípulos, Lorin Anderson (Anderson y Krathwohl, 2001) en cuya propuesta empleaba verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y, además, realizaba un cambio de la secuencia de las mismas dentro de la taxonomía, tal y como se ilustra en la figura 1.2.1. Esta clasificación nos parece pertinente incluirla como precursora de las competencias porque los objetivos son, en parte, componentes o variables que integran el constructo de competencia, como más adelante desarrollaremos. También, los objetivos de Bloom, al igual que sucede con las competencias, constituyen un instrumento de planificación docente que puede orientar la redacción de las finalidades de un programa educativo.

Figura 1.2.1 Comparación entre la taxonomía de Bloom (1956) y la de Anderson y Krathwohl (2001)



Fuente: Wilson (2001)

Más recientemente, Churches (2008) incorpora a la taxonomía de Bloom las competencias necesarias en la era digital, con nuevas actividades dentro de las categorías iniciales, como resumir un determinado contenido en un blog, comparar propuestas utilizando Skype o crear un *podcast* (tabla 1.2.1).

Tabla 1.2.1 Taxonomía de Bloom para actividades en la era digital

Acción	Ejemplo de actividades
Crear	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un guión para un vídeo - Montar un <i>eBook</i> - Desarrollar un <i>podcast</i>
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar y debatir propuestas utilizando <i>Skype</i> - Probar los proyectos de otros con test beta
Analizar	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un diagrama - Realizar gráficos y analizar los resultados - Utilizar el diagrama para comparar y contrastar las principales ideas en una tarea de lectura
Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un cronograma para un proyecto

Tabla 1.2.1 Taxonomía de Bloom para actividades en la era digital

	- Llevar a cabo un escenario en un entorno virtual
Comprender	- Resumir el contenido en una entrada de blog - Explicar un tema al resto de la clase en una grabación digital - Etiquetar contenidos de la lección
Recordar	- Crear tarjetas visuales con los contenidos de la lección - Consultar palabras en el glosario

Fuente: Munzenmaier y Rubin (2013). Traducción propia

La teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner pluralizó el concepto de inteligencia, otorgándole un enfoque multidimensional y rompiendo con la visión tradicional del término, asociado al coeficiente intelectual o a lo que se refleja en un expediente académico en el ámbito escolar. La inteligencia o competencia intelectual la concibe de la siguiente manera:

Para mí, una competencia intelectual humana debe comprender un conjunto de habilidades de solución de problemas -que permitan al individuo resolver problemas o dificultades genuinas que se le presenten a él o ella y, cuando sea el caso, crear un producto efectivo- y debe también suponer el potencial de descubrir o crear problemas, sentando las bases para la adquisición de nuevo conocimiento (Gardner, 1983, pp. 60-61).

Con su contribución, el concepto de competencia se encuentra, por tanto, inmerso en el desarrollo y manifestación de “inteligencias”, abarcando talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo. Además, el hecho de referirse a la inteligencia como habilidad hace evolucionar su concepto, pues ya no se trata de algo innato en una persona (recordemos que la concepción tradicional predominante hasta hace pocas décadas era que se nace inteligente o no).

El autor de esta teoría también advierte que la competencia es una manifestación de la inteligencia, donde hay un componente individual y otro social:

La capacidad de los individuos para adquirir y hacer progresar el conocimiento en una especialidad cultural, así como para aplicarlo de forma determinada dirigida hacia un objetivo, tiene que ver con las competencias residentes en la cabeza del individuo como en los valores y las oportunidades proporcionadas por la sociedad para aplicar estas competencias (Gardner, 1995, p. 248).

A partir del concepto de competencia intelectual, el profesor de Harvard identifica las ocho inteligencias, que hasta la fecha son: lingüístico-verbal, lógica-matemática, musical, cinestésico-corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. En la tabla 1.2.2 recogemos una breve descripción de cada una de ellas.

Tabla 1.2.2 Las inteligencias múltiples de Gardner

Tipo de inteligencia	Descripción
Lingüístico-verbal	Comprende una sensibilidad especial hacia el lenguaje oral y escrito, una capacidad para aprender idiomas y para emplear el lenguaje en el logro de objetivos.
Lógica-matemática	Capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de realizar operaciones matemáticas e investigaciones científicas.

Tabla 1.2.2 Las inteligencias múltiples de Gardner

Musical	Capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.
Cinestésico-corporal	Capacidad de emplear alguna parte o el cuerpo en su totalidad para resolver problemas o crear productos.
Espacial	Capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios de diferentes tamaños.
Interpersonal	Capacidad de un individuo para entender las intenciones, motivaciones, deseos de otros y para trabajar eficazmente con otras personas.
Intrapersonal	Capacidad de auto comprenderse, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo y de emplear esta información eficazmente en la regulación de la propia vida.
Naturalista	Capacidad de reconocer pautas naturalistas y la afinidad por el mundo de los seres vivientes.

Fuente: Adaptación de García Alarcón (2005) a partir del trabajo de Gardner (2001)

¿Y en qué fuentes se basó para recoger las evidencias de su teoría? Menciona, fundamentalmente, las siguientes: información, estudios y datos de pacientes con daño cerebral, personas prodigio, eruditos y niños autistas, diferentes concepciones multiculturales sobre el conocimiento o estudios psicométricos, incluido el análisis de correlaciones entre los test (Gardner, 2006a).

A pesar de estas evidencias y de que su propuesta plural de inteligencias ha sido ampliamente acogida por la comunidad educativa, no lo ha sido tanto por los teóricos del campo de la psicología, según comenta Schaler (citado en Gardner, 2006b). En el libro *Howard Gardner under fire* realiza una revisión de las críticas de diversos autores (hasta un total de 13 entre los que se encuentran Kuhn, Olson, White y Brody, entre otros) y lo apoya con una réplica fundamentada organizada en diversos capítulos de la obra.

También los trabajos de Larivée (2010) e Ibáñez (2010) recogen las detracciones de una representación de académicos y aportan elementos de debate que cuestionan en definitiva la validez de la teoría de Gardner. Algunas críticas alegadas a la propuesta de Gardner tienen que ver con su carácter incompleto y la falta de consistencia interna. Además la tildan como un modelo poco novedoso, pues por ejemplo, Thurstone (1938), ya defendía previamente siete habilidades primarias en la inteligencia. Asimismo, se cuestiona si se trata de una teoría científica o más bien de una aproximación metodológica o incluso política, basándose en que el reto más importante que pretendía enfrentar, según confesaba el propio autor, es que tuviera utilidad a los dirigentes de un país.

Al margen de sus bondades o debilidades, Gallego González (2009) nos explica una de las aportaciones de esta teoría al estudio de las competencias, a la cual nos adherimos:

Nos puede ayudar a valorar nuestras competencias y alertar sobre las carencias que pueden existir en nuestras estrategias de enseñanza. Quizás evitamos dibujar en clase, eludimos trabajar con música o simplemente tenemos problemas formando grupos. Como profesores tenemos inclinaciones para trabajar con una metodología que evidencia nuestros puntos fuertes. La teoría de las inteligencias múltiples no nos pide ni ser el hombre orquesta ni ser perfectos. Al contrario, nos ofrece sugerencias para advertir y paliar nuestras lagunas (p.165).

1.2.3 Influencia de iniciativas europeas en el avance de las competencias

Además de estas corrientes de pensamiento que se asocian al estudio de las competencias, conviene considerar también otros proyectos que han centrado su atención en el desarrollo de las mismas dentro del panorama educativo, contribuyendo a su difusión y maduración.

Se trata de proyectos que han emergido normalmente desde un ámbito supranacional y que han estado principalmente orientados a la conceptualización de las competencias, desde un punto de vista más de currículum que sobre el profesorado, aunque sin duda con impacto en su manera de enseñar, por ello nos parece importante incluirlo.

Seguidamente, se recoge una selección de las propuestas más citadas, si bien no son las únicas, que se refieren tanto al nivel universitario como a las etapas educativas precedentes:

- *Conferencia mundial de Educación para todos (EPT)*: la UNESCO, en el marco de este encuentro celebrado en 1990 lanzó una iniciativa que supone un compromiso mundial por proporcionar una educación básica de calidad a todos (niños, jóvenes y adultos). Los participantes que firmaron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos eran los delegados de 155 países y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Mediante la misma se rubricaba un compromiso de colaboración entre sus firmantes para trabajar en el desarrollo de las personas y, más concretamente, en el desarrollo de sus competencias básicas, lo que supuso un hito inicial en “la larga marcha del aprendizaje por competencias hacia la legislación española” (González Bertolín y Sanz, 2014, p.374).
- Proyecto *Career after Higher Education: a European Research Study*, más conocido como CHEERS (IVIE, 2001). Este proyecto se puso en marcha en 1977 por parte de investigadores de universidades y centros de investigación principalmente europeos (Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Japón, Noruega, el Reino Unido, República Checa y Suecia). Además, fue uno de los pioneros en el estudio de las competencias. Centrado en los egresados universitarios, sus ejes temáticos guardaban relación con la educación de este colectivo y su transición al mercado laboral. Específicamente, analizaba en qué grado la formación superior proporcionaba aquellas competencias que permiten una mayor empleabilidad, entre las que se encuentran: habilidad para aprender, para resolver problemas, comunicación oral, dominio de lenguas extranjeras, amplio conocimiento general, conocimiento específico, planificación, coordinación y organización, administración del tiempo, asunción de responsabilidades, toma de decisiones, habilidades sociales, razonamiento así como iniciativa y espíritu emprendedor (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008). Posteriormente este trabajo ha tenido continuidad en el proyecto *The Flexible Professional in the Knowledge Society* o su acrónimo REFLEX (ANECA, 2007), que trataba de dar respuesta a dos preguntas fundamentales: 1) qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento y 2) qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias.
- Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), se sitúa en el contexto de la implementación en el nivel universitario de la

declaración de Bolonia (1999)⁴ y orienta el diseño de los títulos universitarios por competencias, con el fin de lograr así una convergencia en la educación superior. Se concretan dos tipos de competencias: genéricas, que son comunes a todas o la mayoría de titulaciones (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas a cada área temática (que incluyen destrezas y conocimientos). Las principales razones esgrimidas que motivaron la adhesión a esta orientación fueron: 1) la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones; 2) una educación más centrada en el estudiante y sus resultados; 3) una mayor demanda de procesos de aprendizaje permanente y flexibilidad en la organización del aprendizaje; 4) la búsqueda de mayores índices de empleabilidad y ciudadanía; 5) un mayor grado de comparabilidad entre las diferentes titulaciones europeas así como favorecer la movilidad del estudiantado. En este proyecto las competencias van ligadas a los resultados de aprendizaje, en aquello que el alumnado puede ser capaz de realizar al finalizar el proceso educativo (Martínez Rodríguez, 2008).

- *Estudio PISA (Programme for International Students Assessment)*, liderado desde la OCDE, estableció una evaluación periódica de los aprendizajes del alumnado de 15 años (inicialmente en el ámbito de la lectura y posteriormente ampliado a otras áreas como matemáticas y ciencias) a través de unos indicadores con el fin de establecer una comparativa internacional entre los diferentes sistemas educativos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005). Al igual que el proyecto Tuning, la idea subyacente de este estudio es de un cambio de la concepción del aprendizaje: donde en un principio lo que cuenta es la suma de los conocimientos, con este nuevo enfoque se da importancia a la eficacia al utilizar los mismos. Esta evaluación contempla como una de las áreas de medición las competencias en los ámbitos reseñados. Según Tiana (2011b) la evaluación internacional del rendimiento académico fue, sin duda, un detonante de la difusión del concepto que hoy denominamos competencias clave. Como consecuencia de esta iniciativa, se puso en marcha el proyecto DeSeCo que a continuación desarrollaremos.
- Proyecto de *Definición y Selección de Competencias clave (DeSeCo)*, también promovido desde la OCDE (2005a), se inició en 1997 y concluyó con un informe en 2003. El objetivo principal residía en identificar las competencias clave (*key competences*) con las que debe contar cualquier ciudadano y así establecer un posible marco para su evaluación. El marco conceptual del mencionado proyecto identificó tres ámbitos de categorías interrelacionadas:
 - *Actuar de manera autónoma*, que incluye: 1) Capacidad para defender y afirmar sus derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades; 2) Capacidad de concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales; 3) Capacidad de actuar en el conjunto de la situación (el gran contexto).
 - *Utilizar herramientas de manera interactiva*, que agrupa: 1) Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo; 2) Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva; 3) Capacidad de uso de las TIC.
 - *Funcionar en grupos socialmente heterogéneos*, que se concreta en: 1) Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás; 2) Capacidad de cooperación; 3) Capacidad de gestionar y resolver conflictos.

⁴ Aunque el concepto de 'competencia' no aparece formalmente reconocido hasta la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión Europea en Bergen en el año 2005 (Gimeno Sacristán, 2008).

Bajo estas competencias presentadas subyace un conjunto de características que resulta interesante recoger. En primer lugar, la propia concepción de competencia implica habilidades complejas (creatividad, movilización de destrezas prácticas y cognitivas, recursos psicosociales como actitudes, valores o la motivación), que superan la visión de reproducción del conocimiento. En segundo lugar, se hace énfasis en el carácter reflexivo del marco propuesto, que no se limita a pensar sino también a cómo los individuos comprenden una experiencia de manera más general teniendo en cuenta los pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. Además, DeSeCo considera que para que una competencia sea susceptible de ser seleccionada como básica, debe cumplir algunas condiciones como lograr resultados de alto valor personal o social y que se puedan aplicar a multitud de contextos (Martínez Rodríguez, 2008).

- *Programa de Trabajo Educación y Formación 2010*: El planteamiento del proyecto DeSeCo fue desarrollado por un grupo de expertos de la Unión Europea y su trabajo quedó concretado en *la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Consejo Europeo, 2006). Así, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente (*lifelong learning*), que define por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal.

En concreto, identificaron ocho competencias (Comisión Europea, 2007a): 1) comunicación en lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) competencia aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8) conciencia y expresión culturales. Tal y como recoge Álvarez et al. (2008) se trata de competencias duraderas, transferibles y aplicadas a la vida diaria:

(...) son entendidas como competencias de carácter genérico por su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad tanto en las distintas áreas de aprendizaje como en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo, es decir competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. En la enseñanza formal tienen sentido en la medida en que se integran en los contenidos de todas las áreas curriculares (p.24).

Su publicación fue determinante para la incorporación de dichas competencias en el currículum de la educación obligatoria de nuestro país (Tiana, 2011b; Valle y Manso, 2013).

1.3 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO DE COMPETENCIA

El término de competencia ha venido influido, como hemos presentado, por diversas corrientes (psicológicas, sociales, políticas...) y ha ido penetrando en las recomendaciones de organismos europeos de educación, procesos de reforma, investigaciones, proyectos, y artículos, lo que parece evidenciar su relevancia, llegando a convertirse incluso en un concepto talismán (Monereo y Pozo, 2013).

Sin embargo, a pesar de haberse impuesto de manera generalizada con un atractivo singular (Le Boterf, 1994), no parece estar claramente delimitada su concepción y, en muchas ocasiones, acaba convirtiéndose en una palabra comodín, que se equivoca con

otros conceptos afines como capacidad, destreza, habilidad o aptitud, que posteriormente serán analizados.

Incluso hay algún autor como Tardiff (2004) que lo relaciona con el concepto de saber en sentido amplio. Según este autor, el “saber” incluye conocimientos, competencias, habilidades (o aptitudes) y actitudes. Esta dispersión de definiciones y, además, inflación terminológica exige realizar una completa recopilación, desde la complejidad que ello requiere.

Si nos adentramos en el universo semántico en torno al vocablo “competencia”, lo primero que se evidencia en la literatura es que no existe una definición generalmente aceptada, se trata de un término de polisemia infinita (Pérez García, 2008) que genera confusión, tal y como lo expresa Gimeno Sacristán (2008):

El concepto competencia es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo (p.11).

Weinert (1999) apunta que esta falta de precisión es debida a la diversidad de enfoques teóricos que han afectado al concepto de competencia, entre los que resume los siguientes:

- Habilidad intelectual capaz de aplicarse a actividades y situaciones diversas. Un constructo psicológico general que implica disposición.
- Destreza (o *skill*) que implica una disposición específica para realizar algo.
- Combinación de aspectos cognitivos y motivacionales, una estimación subjetiva de los recursos personales para hacer algo.
- Metas, demandas y tareas, por ejemplo para definir una profesión.
- Competencias de tipo básico o clave, empleadas en una amplia gama de situaciones y que combinan diversos aspectos: lingüísticos, destrezas...
- Metacompetencias con las que adquirimos otras competencias y se logra un uso más flexible y adaptable de las que ya poseemos.
- Competencias que van más allá del plano individual, relacionadas con el desarrollo de la sociedad, la economía o de una institución.

Escudero (2009a) tras una revisión de la bibliografía académica llega a la conclusión de que no existe una teoría integradora sobre el concepto de competencia debido a que contempla múltiples dimensiones que dan pie más a interrogantes que a consenso. Algunas de las dimensiones y cuestiones que plantea son (p.69-70):

- Epistemológica: ¿qué relaciones establecen las competencias entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción, qué consideración permiten de los contenidos y en qué grado valora y privilegia ciertos conocimientos y capacidades y margina otras?
- Ontológica: ¿cuál es su estructura interna, sus elementos y relaciones, así como qué tipo de evidencias externas pueden valorarse como pruebas de su dominio?
- Sociológica: si las competencias se refieren a la eficacia para resolver problemas y situaciones complejas en contexto, ¿en qué sentido y con qué

criterios seleccionarlas y valorar si representan adecuadamente los ámbitos del desempeño profesional?

- Política: ¿quiénes y con qué tipo de criterios han de determinarlas, velar por que se realicen y acreditarlas?

Además, el concepto deriva, no sin críticas respecto a su traducción, del término inglés *competency*. Y es que uno de los problemas que se presenta en el castellano, al indagar por los orígenes de su significado, es la falta de un término equivalente, con un significado exacto. Así, el lenguaje contemporáneo de la Real Academia de la Lengua (RAE, 2012), identifica seis acepciones del término ('autoridad', 'capacitación', 'competición', 'cualificación', 'incumbencia' y 'suficiencia'), que sustentan, en su conjunto, que resulten ambiguas en el momento de concretar un acuerdo en torno al término. Sea como fuere, al margen de la polisemia y complejidad que se presenta en el concepto, lo importante es aclarar su significado.

A través de la consulta de literatura especializada, trasladándonos del plano lingüístico al epistemológico, se aprecia que los autores recopilan numerosas definiciones en torno al concepto, variadas y con significados más amplios que los que propone el diccionario, si bien sigue resultando complicado cualquier intento de univocidad.

Resultaría poco viable enumerarlas todas, pues tal y como expresa Torres Santomé (2008) se trata de "una de las palabras con significados más diversos" (p. 149), pero de lo que se trata es de incluir algunas de ellas, de las más referenciadas, que además nos parecen bastante claras y que pueden enriquecer este apartado de conceptualización. No obstante, cabe remarcar que se trata de definiciones utilizadas no solo en un contexto educativo, sino también laboral, lo que denota la permeabilidad de usos en uno u otro campo y que viene a confirmar, de nuevo, el origen multidisciplinar del término. En la siguiente tabla se recoge algunas de ellas, organizadas cronológicamente (tabla 1.3.1):

Tabla 1.3.1 Definiciones del término competencia

Autor	Definición de competencia
Boyatzis (1982)	Son características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo.
Spencer y Spencer (1993)	Características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación.
Gallart y Jacinto (1995)	Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica [...] No provienen de la aplicación de un currículum [...] sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.
Mertens (1996)	Capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.
Levy-Leboyer (1997)	Repertorio de comportamientos (integran aptitudes, rasgos del personalidad y conocimientos), que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
Pereda y Berrocal (1999)	Son los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad.

Tabla 1.3.1 Definiciones del término competencia

Autor	Definición de competencia
Tejada (1999)	El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser – conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le “hace capaz” de actuar a un individuo con eficacia en una situación profesional.
Le Boterf (2000)	Es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.
Perrenoud (2001)	Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento.
Bisquerra (2002)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, y de forma autónoma y flexible.
Marchesi (2000a)	Ser competente en un ámbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él.
Lasnier (2000)	Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.
Roegiers (2001)	Es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas.
Pereda, Berrocal y López (2002)	Un conjunto de comportamientos observables que conducen al desempeño eficaz y eficiente en un contexto concreto.
Roe (2002)	Es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquieren mediante el <i>learning-by-doing</i> y, a diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes no se pueden evaluar independientemente.
Proyecto Definición y Selección de Competencias, - DeSeCo- (OCDE, 2002)	Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.
Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003)	Combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.
De Miguel (2005)	Modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Lo que determina la competencia es la demostración de un sujeto de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas.

Tabla 1.3.1 Definiciones del término competencia

Autor	Definición de competencia
Rué y Martínez (2005)	Capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente.
Sarramona (2007)	Son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación.
Zabalza (2007)	Constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad.
AQU (2009)	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica.
Gairín (2011)	Activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas.

Fuente: Elaboración propia

Se constata que el denominador común en la mayoría de ellas es que una competencia genérica integra saberes complejos (los conocimientos, las habilidades y las actitudes) que se movilizan para que una persona resuelva una situación de manera adecuada.

También queremos aportar al discurso la reflexión de Biesta (2011), al que hacen referencia algunos informes europeos ⁵, cuando señala que parece haber una “tensión” en el discurso de competencia, en el sentido de que hay dos posturas enfrentadas. Por un lado, tendríamos una aproximación *conductual* que enfatiza ‘hacer, llevar a cabo, conseguir, observar, medir y controlar’; por otro, una visión *integradora* que resalta ‘conocimiento, habilidades, comprensión, valores o intención’.

Además, se puede apreciar en las definiciones aportadas que el concepto de competencia se relaciona muy estrechamente con otros términos, lo cual dificulta más la tarea de acotar el término. Así, a la profusa diversidad de definiciones de competencia que se encuentran en la literatura, cabe añadir otros conceptos ya apuntados anteriormente (habilidad, aptitud y capacidad) tratados en muchas ocasiones como sinónimos, pero que, sin embargo, si no se aclaran solo contribuyen al estado de confusión terminológica. Gimeno Sacristán (2008) así lo recoge textual y gráficamente (figura 1.3.1):

Tiene sinónimos o conceptos con los que comparte significados, como los de *aptitud* (dotación de cualidades), *capacidad o poder para...* (talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo) o el de *habilidad* (capacidad y disposición para algo, gracia para ejecutar algo que sirve de adorno a la persona....), que tiene que ver con *destreza* (pericia para hacer cosas o resolver problemas prácticos). Aparenta ser una especie de conocimiento práctico para hacer cosas, resolver situaciones... Y sugiere efectividad, acción que surte efectos (p. 36).

⁵ Véase por ejemplo el documento de trabajo titulado *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Comisión Europea, 2011).

Figura 1.3.1 El concepto de competencia y sus sinónimos



Fuente: Gimeno Sacristán (2008)

Por ello, consideramos pertinente dedicar las próximas líneas al tratamiento conceptual de alguno de dichos términos, que son los que normalmente más se repiten; concretamente a los siguientes binomios: competencia-habilidad, habilidad-aptitud y competencia-capacidad.

a) Competencia - habilidad

Dos términos muy próximos entre sí son los de competencia y habilidad. No conviene caer en la confusión de considerar la competencia como exclusivamente una habilidad, pues en ese caso la estaríamos despojando de los saberes cognitivos y actitudinales (Bernal y Teixidó, 2012).

Kanungo y Misra (1992) se han preocupado de buscar los elementos que distinguen dichos conceptos, nosotros nos quedamos con los que nos parecen más reveladores. Presentamos una breve descripción de los mismos y una tabla resumen a continuación (tabla 1.3.2):

1. Naturaleza de la manifestación
Mientras las habilidades suponen llevar a cabo una secuencia o sistema de conductas, las competencias se refieren al funcionamiento intelectual y a la capacidad para involucrarse en actividades cognitivas. Esto no implica que la competencia sea únicamente una actividad cognitiva, pero sí que implica el desempeño de una tarea mediada cognitivamente.
2. Naturaleza de las tareas
Las habilidades suelen desarrollar tareas con carácter rutinario y programadas con procedimientos establecidos; en cambio, las competencias se consideran imprescindibles para desempeñar tareas cambiantes.
3. Características del ambiente
Las habilidades se utilizan para responder a las demandas de aspectos relativamente fijos y estables del puesto y el entorno. Las competencias, en cambio, resultan clave para hacer frente a aspectos complejos e inestables del entorno.
4. Generalización a otras tareas o situaciones
Las habilidades son más específicas a tareas o situaciones, mientras que las competencias son más transferibles a una variedad mayor de tareas o situaciones.

Tabla 1.3.2 Rasgos diferenciadores entre competencia y habilidad

Criterios de diferenciación	Competencia	Habilidad
Naturaleza de la manifestación	Actividades mediadas cognitivamente	Sistemas o secuencia de conductas abiertas
Naturaleza de las tareas	No rutinarias o no programadas	Rutinarias o programadas
Características del ambiente	Ambiente complejo y voluble	Ambiente estable
Generalización a otras tareas o situaciones	Extendida a un amplio rango de tareas y situaciones	Limitada a tareas o situaciones parecidas

Fuente: Elaboración propia a partir de Kanungo y Misra (1992)

Pérez Gómez (2008) piensa que la interpretación conductista de las competencias confundidas como habilidades tiene varias características limitadoras en lo que respecta a su potencial educativo. Una es que sean concebidas como una fragmentación de los comportamientos y las conductas complejas en tareas o actividades discretas, que conlleva que se puedan aprender y reproducirse de manera simple e independiente cuantas veces sea preciso. Otra limitación tiene que ver con su concepción mecanicista y lineal, que asume que las competencias pudieran ser ejecutadas con independencia del contexto o problema dado.

Monereo y Pozo (2007) también consideran que son dos términos cercanos pero con diferente significación y vienen a reforzar los elementos diferenciadores que se acaban de exponer. En definitiva y tal y como establecen los autores:

Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido (p.13).

b) Habilidad - aptitud

Si vamos un poco más allá y profundizamos en las bases etimológicas de habilidad y actitud, nos damos cuenta que estos dos conceptos hacen referencia a aspectos diferentes. Las profesoras Agut y Grau (2001) realizan una revisión sobre estos términos en uno de sus artículos. Por un lado, la aptitud (que procede del término anglosajón *aptitude* y *ability*) tiene que ver con atributos relativamente permanentes de un sujeto. Además, en el ámbito de la psicología organizacional, la aptitud se vincula a la capacidad cognitiva de un sujeto para desempeñar las actividades de su puesto de trabajo (Fleishman, 1964; Hontangas, 1994).

Cuando hablamos de habilidad o destreza (asociado al término inglés *skill*), viene más referido a la capacidad para desempeñar operaciones del puesto de trabajo con facilidad y precisión, frecuentemente de tipo psicomotor (Goldstein 1986, 1991, 1993; McGehee y Thayer, 1961).

Recogemos en la tabla 1.3.3 la propuesta de Hontangas (1994, citado en Agut y Grau, 2000) que establece tres elementos diferenciadores entre los términos 'aptitud' y 'habilidad', que son la duración en el tiempo, su origen y su posibilidad de percibirse.

Tabla 1.3.3 Rasgos diferenciadores entre aptitud y habilidad

Criterios de diferenciación	Aptitud	Habilidad
Duración	Permanente	Modificable
Origen	Innato, no aprendido	Posibilidad de aprendizaje
Percepción	Se infiere a partir de las conductas	Observable directamente

Fuente: Elaboración propia a partir de Hontangas (1994)

c) Competencia - capacidad

El término ‘capacidad’ se suele utilizar, a menudo, como sinónimo de competencia, pero, sin embargo, no se debe confundir. No se trata de conceptos independientes, pues las competencias se basan, al menos en parte, en las capacidades. Lo recoge muy bien la autora Elena Cano (Cano, 2007):

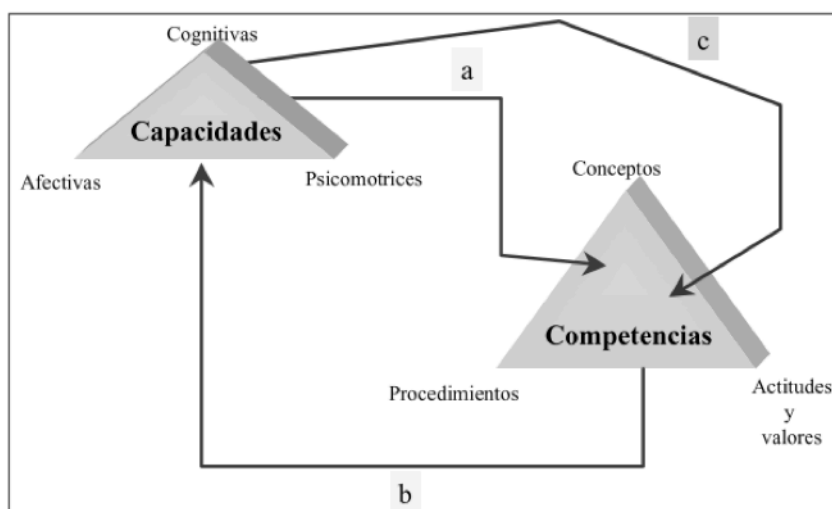
En la medida en que uno desarrolla una competencia va alimentando y mejorando sus capacidades. Poseen una relación bidireccional o de mutuo enriquecimiento, pero se sitúan en planos diferentes. Para ser competente uno debe ser capaz. Sin embargo uno puede ser capaz pero no competente (p.38).

Es decir, para ser competente no es suficiente con poseer unas capacidades (Tejada, 2005). Las competencias se centran, más que en el poseer, en el utilizar o actuar. Como destaca Le Boterf (2000):

Hacer sin actuar es poner en práctica (poner en ejecución) una técnica o realizar un movimiento sin proyectar los sentidos y los encadenamientos que supone, (...) mientras que el saber actuar pone un grupo de acciones...un conjunto de actos donde la ejecución de cada uno es dependiente del cumplimiento del todo o en parte de los otros (p. 47).

Otro planteamiento interesante es el que realiza Ferrández (1997), que dibuja una relación de conexión a través de la cual, partiendo de las capacidades llega a las competencias mediante un proceso de aprendizaje (figura 1.3.2).

Figura 1.3.2 Relación de la capacidad con la competencia



Fuente: Ferrández (1997)

Respecto al esquema 1.3.2 propuesto el autor explica que:

la capacidad es preferible verla como una triangulación perfecta que construye un solo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. Si vamos más adelante, tendremos que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación... Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona (Ferrández 1997, p. 2-3).

Por último, coincidimos con Sarramona (2007) cuando matiza que la competencia se encuentra más próxima conceptualmente a “capacidad” que a “habilidad”, en la medida de que se trata de la potencialidad de actuar ante unas situaciones determinadas y, por tanto, no pueden considerarse como habilidades agotadas ni definitivas, pues van ajustándose y desarrollándose de manera continua por su carácter dinámico tal y como explicamos en el siguiente apartado.

De todas formas, aunque se ha pretendido ofrecer cierta aclaración a estas palabras análogas a la noción de competencia y siguiendo a Goñi (2005), conviene evitar su uso en este contexto pues solo ayudan a crear confusión donde debe primarse la claridad, especialmente cuando hablamos de propuestas para el currículum.

1.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

1.4.1 Caracterización

Tras una aproximación a la delimitación del término ‘competencia’, nos parece interesante profundizar en su concepto, tratando de deducir las características esenciales del mismo pues nos va a permitir concretar nuestra propuesta conceptual. Tratar de caracterizar un término complejo, como son las competencias, resulta siempre complicado pues existen muchas perspectivas desde las que puede ser analizado. Por esta razón, trataremos de abordarlo desde las dimensiones más referenciadas en la literatura y así conseguir una mayor comprensión del mismo.

Encontramos que las características principales que definen la competencia son: su carácter holístico o integrador, sentido en la acción, enfoque contextualizado, carácter dinámico y conducción a resultados exitosos. En las próximas líneas, nos detenemos en cada una de ellas. Para ello, nos apoyamos en los elementos que aportan varios autores (por ejemplo, Bernal y Teixidó, 2012; Cano 2005, 2007; Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2004a; Tejada, 2005) y otras aportaciones consultadas que aparecen expresamente citadas a lo largo del apartado.

a) Carácter integrador

Una primera característica de las competencias la encontramos en su carácter holístico pues aglutinan los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, esquemas de percepción y evaluación. Es decir, para decir que un sujeto posee competencia en algo se

requiere emplear de forma interrelacionada unos saberes teóricos conceptuales, junto con unos procedimentales y otros actitudinales. Conviene insistir en que las competencias no son en sí mismas estos recursos, aunque sí que los movilizan y son el resultado de una coordinación de ellos.

b) Carácter de acción

Las competencias tienen un carácter teórico-práctico pues por un lado, constituyen una simbiosis entre conocimientos, procedimientos y actitudes, y, por otro, requieren su movilización en la práctica, pues toman sentido en la acción, designan un conocimiento inseparable de la acción (Laval, 2004; Perrenoud, 2001). Siguiendo a Valle y Manso (2013), no es un 'poder hacer' ni tampoco un 'saber hacer' exclusivamente, sino que es 'hacerlo'. Incluso puede ocurrir que el saber actuar sea precisamente no intervenir ante una determinada situación (Tejada y Navío, 2005).

Por tanto, contar con unos conocimientos y habilidades no implica ser competente, sino que se hace necesario la vertiente aplicativa (combinar, movilizar, transferir) y manifestarlo en la práctica:

Pero aún más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación simplista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación de saberes. Un formador, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es un proceso delante de un estado; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente (Tejada y Navío, 2005, p.3).

c) Carácter contextualizado y de transferibilidad

Si hacemos referencia a la aplicación práctica de las competencias, falta añadir que deben ser adecuadas a cada situación planteada, que siempre es única, aunque pueda tratarse por analogía con otras ya conocidas. Se entienden en interacción con el contexto y con los demás, por tanto, su aprendizaje y desarrollo no pueden abordarse solo desde una perspectiva individual.

Nos gusta la aportación de Pérez Gómez (2008), que no solo refuerza su dimensión holística, sino que enfatiza precisamente en ese contexto cuando afirma que "son modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada(...) que integran demandas externas, atributos individuales y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación" (p.78).

Esta característica supone que la competencia viene caracterizada por la aplicación y transferencia a diferentes contextos. Tal y como indica Imbernón (1994): "la competencia es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender" (p.28).

Le Boterf (2000) también confirma el carácter de transferibilidad de la competencia y establece que ello implica por parte del sujeto: el reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas, disponer de un gran repertorio de soluciones para situaciones variadas, voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones a fin de convertirla en oportunidades de transferir y reflexividad (distanciamiento, perspectiva). Precisamente en este carácter reflexivo que facilita la transferencia a diferentes contextos también incide Pérez Gómez (2008), que lo comparte y amplía entendiendo que requiere

de un proceso de adaptación, basado en comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades.

d) Carácter dinámico

Debido a las exigencias del contexto que acabamos de exponer conlleva que las competencias no sean estáticas (Repetto y Pérez-González, 2007): se actualizan constantemente y, por tanto, varían a lo largo del tiempo. Podemos afirmar entonces que una vez se adquieren, “no son para siempre”: actuaciones que fueron apropiadas hace un tiempo, quizá puedan dejar de ser operativas e incluso estar obsoletas hoy (Cano, 2007; De Miguel, 2005). Tras su adquisición en una etapa inicial, se ponen constantemente a prueba y se van desarrollando en la práctica, de ahí su dinamismo.

Viene muy bien aquí relacionar esta dimensión con la idea de Bauman (2007) sobre la educación, en el sentido de que no es un producto que se consigue y se queda como acabado, sino que es un proceso dinámico. Por tanto, las competencias “no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 29).

e) Resultados exitosos

La competencia es una característica subyacente en un sujeto y está relacionada causalmente con el desempeño (De Miguel, 2005). No solo son necesarias las operaciones mentales y la realización de acciones, sino resolver la tarea de forma coherente en el contexto planteado. Es decir, “ejercitar una competencia significa hacer operaciones mentales complejas que permitan escoger y realizar la mejor adaptación a la situación específica” (Parcerisa, 2006, p.55). Por tanto, ser competente significa resolver una situación mediante una ejecución pertinente, una actuación exitosa en un contexto dado (Gairín, 2011).

El término exitoso podría asociarse al de excelencia, pero aquí cabría incluir la matización que hace Martínez Navarro (2010) respecto a la conexión entre ser excelente y ser competente, aportando la dimensión ética, que hasta ahora no habíamos incluido. Según plantea, un profesional excelente es al mismo tiempo competente e íntegro, pero no a la inversa, para lo cual ha de reunir tres condiciones: “estar bien informado en el ámbito de su profesión, tomar decisiones sensatas en el ejercicio de la misma, y mostrar los sentimientos morales congruentes con la actividad de que se trate” (p. 62). Considera que hay individuos de los que nadie pondría en duda su competencia pero que, sin embargo, pierden de vista esa dimensión moral o ética.

En resumen y considerando la caracterización que acabamos de exponer, presentamos una posible síntesis que puede servir como nuestra propuesta de definición de competencias, que se incorpora a la ya profusa lista disponible. Así, entendemos las competencias como un saber práctico, que combina de forma integrada diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y que mediante su ejecución en diferentes contextos conduce a resultados satisfactorios.

1.4.2 Cuestiones acerca de su adquisición, utilidad y percepción

A continuación, vamos a completar esta caracterización de las competencias con algunas cuestiones de debate, más específicamente, relacionadas con si se pueden adquirir, su utilidad y su percepción a través de la observación, y que nos permite profundizar en los elementos anteriormente enunciados.

1) Adquisición de las competencias: ¿Son innatas o se pueden aprender?

Cada sujeto tiene unas cualidades por predisposición genética o de forma innata. Sin embargo ello no significa que las competencias no puedan ser susceptibles de entrenarse: “son el resultado de un proceso de superación tendente a la obtención y la integración de recursos personales para adecuarlos a las posibilidades y demandas del entorno profesional” (Bernal y Teixidó 2012, p.34).

Tal y como apunta la autora Lévy-Leboyer (1997), existen tres maneras y momentos de adquirirlas y desarrollarlas:

- En la formación previa, antes de la vida activa como docente y fuera del contexto del trabajo.
- A través de cursos de formación continua, durante la vida activa en la enseñanza.
- Por el ejercicio mismo de una actividad profesional.

Por tanto dos elementos fundamentales para el aprendizaje y desarrollo de las competencias son: la formación y la experiencia.

En relación a la formación, las habilidades que conducen a las competencias pueden ir aprendiéndose y mejorándose a través de programas adecuados. La formación se convierte, por tanto, en una piedra angular del proceso de desarrollo de las competencias.

Tejada y Navío (2005) ilustran de manera muy completa la cuestión formativa con aportaciones de otros autores. Para Bunk (1994) los procesos de formación basados en competencias deben orientarse a la acción del aprendiz, a través de métodos activos que le conviertan en auténtico protagonista. Así, el profesor alemán otorga mucha importancia a la estrategia metodológica y propone huir, por tanto, de métodos reactivos, reservados para la transmisión de conocimientos y destrezas básicas donde el docente es la figura principal. Mulcahy (2000) vincula la modalidad de formación al contexto, de manera que defiende que no hay una receta única y que el modelo de formación debe concretarse a la realidad del mismo.

Bernal y Teixidó (2012) hacen referencia a la pirámide de Miller (1990) para fundamentar el aprendizaje de competencias. Miller (1990) estableció un esquema de evaluación de la competencia profesional organizada en una pirámide de cuatro niveles (figura 1.4.1): saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer.

En la base de la misma se encuentran dos niveles: los conocimientos (saber) y, a continuación, su integración y explicación para aplicarlos en una situación determinada (saber cómo). En el escalón siguiente se sitúa la competencia de demostrar (demostrar cómo), que exige probarla en una situación simulada. Por último, en la parte superior ya nos encontramos con el desempeño real (hacer), esto es, lo que el sujeto realiza en el contexto real.

Figura 1.4.1 La pirámide de Miller (1990)



Fuente: Elaboración propia a partir de Miller (1990) y Bernal y Teixidó (2012)

Además, Bernal y Teixidó (2012) establecen las variables que están implícitas en cualquier proceso de aprendizaje de las competencias (tabla 1.4.1), que se concretan en los siguientes aspectos: utilizar metodologías para conseguir aprendizajes significativos, fomentar actividades basadas en contextos reales, trabajar desde un enfoque global, proporcionar al estudiante retroalimentación continua sobre su proceso de aprendizaje, favorecer espacios colaborativos así como estimular los procesos de reflexión y de pensamiento crítico.

Tabla 1.4.1 Variables clave en el aprendizaje de competencias

Para aprender competencias es necesario...	Se traduce en...
Aprendizajes funcionales y significativos	Facilitar la construcción de aprendizajes significativos, diseñando estrategias que permitan establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Utilizar metodologías que nos lleven a formular hipótesis, planificar procesos, identificar problemas, etc.
Situaciones-problema con aprendizajes contextualizados	Proponer aprendizajes relacionados con la solución de problemas reales en contextos auténticos partiendo, siempre que se pueda, de las experiencias que posee el sujeto.
Enfoque globalizador	Evitar la fragmentación excesiva de materias o asignaturas y apostar por el trabajo desde proyectos, casos, en los que estén implicadas varias áreas de conocimiento. Las competencias las podremos estructurar y parcelar de un modo u otro para comprenderlas, manejarlas y desarrollarlas mejor, pero su interrelación está fuera de toda duda.
Fomento del conocimiento sobre el propio aprendizaje	Proporcionar continuamente información a cada sujeto sobre el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra, haciéndole tomar conciencia de sus posibilidades y de las dificultades por superar.
Espacios colaborativos y tiempos amplios de aprendizaje	Fomentar en dichos espacios un clima de aceptación, respeto, confianza mutua y cooperación. El ambiente de trabajo es

Para aprender competencias es necesario...	Se traduce en...
	esencial para que se produzca un aprendizaje distendido. Además debe estar bien secuenciado y organizado temporalmente, pues trabajar las competencias conlleva periodos generosos.
Priorización de la reflexión y el pensamiento crítico	Adaptar los conocimientos a las propias necesidades y convertir el pensamiento en acción. Desarrollar una metodología investigadora para propiciar el desarrollo de la autonomía personal, además de acercar a los procedimientos propios del método científico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernal y Teixidó (2012)

El esquema piramidal nos permite introducir también la noción de ‘autenticidad’ para el desarrollo de las competencias. Esto significa que las competencias se aprenderán mejor en la medida en que se creen situaciones lo más reales posibles. Y es que, tal y como señalan Regehr y Norman (1996), las personas guardan y recuperan información de manera más efectiva cuando es aprendida en un contexto relevante.

Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé (2012) establecen cuatro condiciones para conseguir la mencionada condición de autenticidad:

1. Realista: emular al máximo posible los recursos, espacios físicos, equipamientos, etc. en que se circunscribe el proyecto o problema a resolver.
2. Relevante: los aprendizajes deben tener sentido pleno para el discente y que la competencia desarrollada le sea útil a corto o medio plazo.
3. Constructivista: diseñar actividades en las que se disponen dispositivos para captar el proceso de construcción que realiza el aprendiz con el fin de ofrecer ayudas ajustadas a las dificultades que puedan ir apareciendo.
4. Socializante: supone un proceso de apropiación de los discursos, valores y signos de identidad de la comunidad profesional en la que el aprendiz va a integrarse (utilización del mismo vocabulario, vestuario, herramientas...).

Lo que parece claro es que el sujeto que aprende adopta un rol activo en su proceso de adquisición de las competencias. Esto no es nuevo, pues ya lo plateaba Bruner (1915-2016) en sus teorías sobre el aprendizaje. No obstante, hay diversas investigaciones disponibles que ya han puesto de manifiesto la relación entre el rol activo del aprendiz y la mejora de las competencias (por ejemplo, Canaleta, Vernet, Vicent y Montero, 2014; Darling Hammond, 2006; Meyers y Jones, 1993; Niemi y Nevgi, 2014).

Por otro lado, no podemos asumir que el proceso de capacitación es suficiente para el aprendizaje de las competencias. Aludiendo al refranero popular, *la experiencia es un grado* y resulta ineludible. Es una reflexión que también recoge Lévy-Leboyer (1997): “las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (p.27). Por tanto, la experiencia se puede decir que es una condición sine qua non para la adquisición de las competencias.

Ahora bien, la cuestión que surge a continuación es ¿cualquier tipo de experiencia es adecuada para desarrollar las competencias? La respuesta es negativa. La misma autora establece dos variables o dimensiones para validar si las experiencias promueven su

desarrollo: la dificultad y el desconocimiento. De esta manera, si la actividad plantea dificultad y resulta desconocida al sujeto, es susceptible de promover el desarrollo de competencias.

En este línea, Marhuenda (1995) identifica dos tipos de experiencias: una, asociada al ensayo-error, en la cual se adquieren hábitos a base de repetición y práctica; y, otra, que implica aprender de la experiencia reflexionando sobre esta, siendo consciente del cómo y por qué se ha actuado de una cierta manera y, de esta manera, reforzar los esquemas operativos que se activan.

En relación a la característica reflexiva del docente apuntada, cabe señalar que es objeto de estudio desde hace numerosas décadas por parte de destacados autores (como Dewey, Benner, Kolb y Schön) pero ha emergido de nuevo en la actualidad, en numerosas investigaciones y desde la política educativa europea.

Su relevancia se justifica porque se ha demostrado que existe una clara correlación entre reflexividad y mejora de las competencias profesionales (Brookfield, 1995; Danielson, 2009; Gómez, 2011).

De todas formas, y a pesar de la relevancia de este concepto, no queremos detenernos más aquí por no constituir elemento de análisis en nuestra investigación. En este punto y regresando a la cuestión del apartado que nos ocupa, lo que queremos subrayar es que las competencias no se aprenden simplemente haciendo, sino que es la reflexión sobre la propia experiencia la que permite que esta se convierta en una fuente de aprendizaje.

2) Utilidad de las competencias: ¿En qué medida son útiles?

Como muchas cuestiones que se plantean, la respuesta es variable, porque depende del modo en el que se usen, para qué se usen, etc. En numerosas ocasiones, nos encontramos con instituciones formativas, sobre todo en el ámbito de la Educación Superior, cuyo único fin de las competencias es cumplimentar un determinado informe y, normalmente, por imperativo legal. En estos casos, se pierde la oportunidad de conectarlas con la evaluación, requisitos de selección o bien estándares de aprendizaje del estudiante.

Centrándonos en el profesorado, lo que resulta interesante de este concepto, es que se trata de una teoría que pone énfasis en el desarrollo de capacidades del individuo más que en la pura asimilación de contenidos (si bien estos son también necesarios) y que trasladado al rol docente, se traduciría en una lógica menos académica y más orientada a la solución de problemas (Gairín, 2011; Tejada, 2005). Es decir, tal y como aclara Gimeno Sacristán (2008), este discurso pretende, al menos, romper con el aprendizaje de corte más academicista (de base memorística), guía el saber hacer (especialmente necesario en la formación profesional para desempeñar tareas vinculadas al puesto de trabajo) y, además, enfatiza la importancia de alcanzar un determinado logro (orientación a resultados u objetivos).

Esta idea nos conduce a pensar que los docentes deben encontrar la utilidad a las competencias como crecimiento personal y profesional; en concreto, tal y como nos propone Cano (2005), como medio o camino de desarrollo profesional, de manera que puedan ser, en cierta manera, independientes de las recomendaciones o exigencias dictaminadas por otros actores (autoridades políticas, expertos, etc.). También son útiles para plantearse retos de superación y para contribuir a un mejor desempeño de la profesión (Bernal y Teixidó, 2012) pues siguiendo a Zabalza (2008):

(...) no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica, tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento (...) las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (p.80).

Además, Perrenoud (2004a) prescribe, a modo de decálogo, lo que es importante sobre las competencias. Tras su lectura pertinente, podríamos decir que, si bien importancia y utilidad no son sinónimos, sí que responde a nuestra pregunta. De tal manera, parafraseando su decálogo, diremos que las competencias son útiles (e importantes) en la medida que se cumplan los requisitos que aparecen en la tabla siguiente (tabla 1.4.2):

Tabla 1.4.2 Decálogo para valorar la utilidad de las competencias

1	Existe un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y que se convierta en una herramienta de trabajo para todos.
2	Dicho sistema tiene en cuenta las competencias como recursos y no con fines en sí mismos.
3	Las competencias profesionales se sitúan más allá del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y tienen en cuenta su transposición didáctica en clase.
4	Se tratan, con aportaciones teóricas y períodos de prácticas, las dimensiones transversales del oficio.
5	Parten de un análisis de la práctica, incorporando aspectos como el miedo, la seducción, el desorden, el poder.
6	Las competencias de base van por delante del estado de la práctica, para no repetir viejos modelos.
7	Dichas competencias pueden ser desarrolladas desde la formación inicial y a lo largo de la formación permanente.
8	Se toman como herramienta al servicio de los planes de formación (de su diseño, evaluación, etc.).
9	Se incluye la dimensión reflexiva, renunciando a prescripciones cerradas y facilitando herramientas de análisis de las situaciones educativas complejas.
10	Se incorpora la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos de ética asociados a cada situación.

Fuente: Perrenoud (2004a)

Sobre este tema dedicamos un apartado más extenso en el capítulo 2, cuando abordaremos los diseños y utilidad de los marcos de competencias docentes.

3) Demostración de las competencias: ¿Se pueden percibir?

Las competencias son un esquema abstracto y, por ello, no son directamente observables (Perrenoud, 2004a), si bien pueden inferirse a partir de prácticas y comportamientos.

El trabajo de Spencer y Spencer (1993) es quizá uno de los que más profundiza en la caracterización de las competencias llegando a clasificar sus componentes según el grado de detección y desarrollo (Agut y Grau, 1997; Bernal y Teixidó, 2012):

- Conocimientos: constituyen la información que una persona tiene sobre contenidos de áreas específicas.

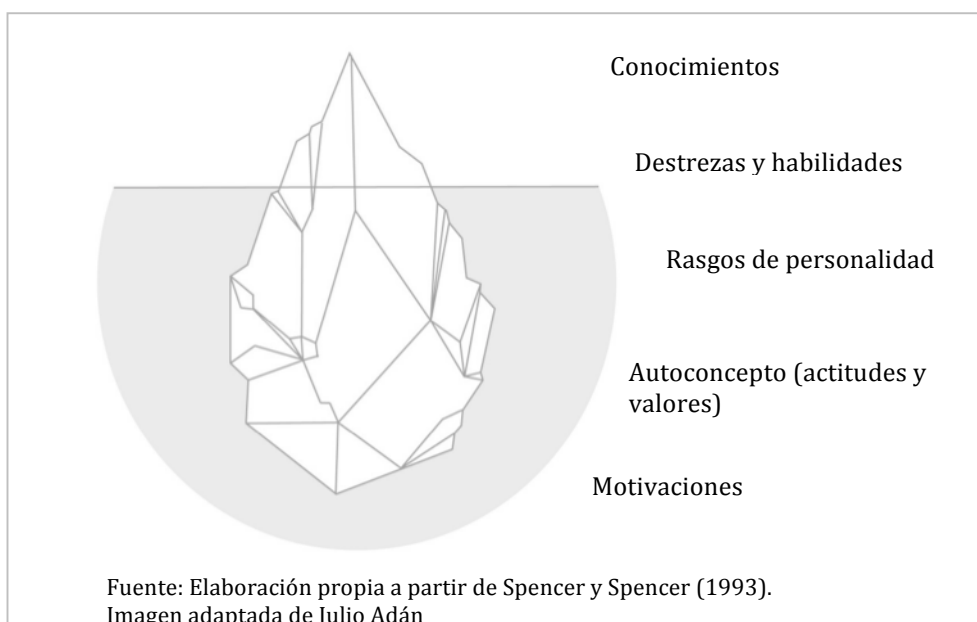
- Destrezas, aptitudes y habilidades: capacidad de desempeñar una cierta tarea física o mental.
- Rasgos de personalidad: características físicas y respuestas a información o en una situación determinada (autocontrol, impulsividad, etc.)
- Autoconcepto: incluye las actitudes, valores y autoimagen que el sujeto se forma de sí mismo. Asimismo, las creencias sociales con las que se siente comprometido (fomento de la participación, trabajo en equipo...) y las creencias referidas a uno mismo (autoconfianza, reconocimiento de limitaciones, etc.).
- Motivaciones o motivos: necesidades o formas de pensar que orientan la acción de una persona. Impulsan, dirigen y seleccionan conductas hacia ciertas acciones o metas y alejan de otras.

Pereda y Berrocal (1999), además de los atributos personales y la motivación, añaden a este esquema el componente de “poder hacer”, vinculado al individuo y al contexto. Así, para que una persona demuestre competencia ante una determinada tarea o función, no solo necesita dominar una serie de conocimientos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) o actitudinales (saber ser/estar), sino que además deberá, en primer lugar, estar motivada para actuar (querer hacer) y, en segundo lugar, contar con unas características personales y unas características del contexto que sean favorables para la actuación que se pretende llevar a cabo (poder hacer).

Lo interesante de esta propuesta, apoyada también por De Miguel (2005), es por tanto la enfatización de las características subyacentes de la personalidad del individuo y el desglose (aunque si bien teórico) de los diferentes componentes de la competencia (conocimientos, destrezas, actitudes y valores).

Mediante la analogía con un iceberg (figura 1.4.2) se puede comprender mejor esta cuestión. Así, al igual que sucede con la competencia, se puede ver del iceberg una mínima parte de su tamaño total desde la superficie. De este modo, los conocimientos y las habilidades se encuentran en el nivel superficial, pues tienden a ser percibidos; mientras que los rasgos de personalidad, el concepto de uno mismo y, especialmente, las motivaciones se hallan en la base, en el estadio más profundo pues son más difíciles de inferir y se trata de atributos más estables del individuo (Roe, 2002).

Figura 1.4.2 Elementos que integran las competencias



1.5 LÍMITES Y RIESGOS DEL USO DEL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Hasta ahora nos hemos centrado en indagar acerca del origen de las competencias, comprender el término, sus características y, en cierta manera, resaltando las bondades de este nuevo enfoque. No obstante, también nos parece importante incluir aquí la idea de que el discurso de competencias en el ámbito educativo, si bien representa una esperanza renovadora en el sistema, ha recibido también importantes críticas (Barnett, 2001; Barret y Depinet, 1991) que nos pueden ayudar a reflexionar sobre el concepto y, sobre todo, advertir de posibles peligros y límites en su uso.

A este respecto, algunos de los peligros pueden ser inferidos de lo expuesto a lo largo del trabajo, pero hay algunos autores que se han preocupado de recoger algunos de ellos de forma explícita, entre ellos Gimeno Sacristán (2008), que será en el que principalmente nos basaremos.

Una de las cuestiones que no quedan claras y que suelen ser objeto de discusión tiene que ver con la reducción de las competencias a un saber hacer, un conocimiento práctico o bien a una habilidad concreta. También hay algunas propuestas que identifican el conocimiento por un lado y, por otro, la competencia, más relacionada como la práctica; una posición que, en nuestra opinión, estaría desvirtuando el término. Algo así como primero aprender la teoría y después ponerla en práctica, siguiendo a Goñi (2005). Pero, tal y como este autor plantea no se aprende y luego se aplica, sino que aprender conlleva aplicar y ello supone resolver una situación satisfactoriamente. Por tanto, y tomando como referencia la caracterización del constructo que hemos reseñado anteriormente, conviene recordar su carácter holístico y vincularlo, por tanto, con el saber conceptual y actitudinal.

Un segundo problema guarda relación con la génesis del concepto, vinculado al culto a la eficiencia (Callahan, 1962) y su procedencia del contexto de la gestión empresarial y laboral (Valle y Manso, 2013). Su origen lleva asociado un impacto negativo del término, tal y como recoge Martínez Rodríguez (2008): “el origen de las competencias para cumplir una función evaluadora va unido a la exigencia psicológica conductista de identificarlas como “comportamiento observable”. Este origen de las competencias va a mantenerse como una de las secuelas más condicionantes en su historia” (p.104).

Otro riesgo, muy relacionado con el anterior, está relacionado con la importancia que le están concediendo diferentes organizaciones empresariales a las competencias, entre ellas la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)⁶, que de hecho ha provocado que su acogida se produzca con cierto escepticismo (o rechazo directamente, en algunos casos).

Pero el peligro no tiene que ver solo con su origen, sino con el riesgo de que los fines de la educación se relacionen con los intereses económicos o productivos, por ejemplo, por parte de quienes auspician algunos informes⁷. En este sentido, convendría que este discurso se acerque a los valores tradicionales de la educación (como el desarrollo humano) y no se reserve al servicio de la productividad, la competitividad o la eficiencia, (Laval, 2004). En palabras de Bernal y Teixidó (2012), el aprendizaje de competencias no

⁶ En la etapa de la educación obligatoria, el auge en el discurso de las competencias procede principalmente del trabajo liderado por la OCDE, concretamente a través de las pruebas PISA (Valle y Manso, 2013).

⁷ Según analiza Gimeno Sacristán (2008), en el primer informe del proyecto DeSeCo de la OCDE están muy presentes las justificaciones de tipo económico, si bien progresivamente se han ido difuminando.

debe ser el motivo por el cual la educación se convierta en un mercado o una “fábrica de competencias” (p.38), pues estaríamos reduciendo erróneamente la competencia a la preparación de individuos eficientes para su incorporación al mundo laboral (Zabalza, 2008; Zubiría, 2013).

Por tanto, la competencia no es en sí mismo un problema en cuanto a objetivo educativo, pero se convierte como tal cuando se cumple una de estas condiciones o ambas:

(...) en primer lugar, cuando las competencias se convierte en un objetivo dominante, disminuyendo así la importancia de otros objetivos dignos de atención y, en segundo lugar, cuando las competencias se interpreta de manera excesivamente estricta (Barnett, 1994, p.159).

También se percibe una cierta tendencia a asumir la utilidad y validez de este tipo de propuestas en el campo educativo si proceden de organismos gubernamentales o internacionales, lo que puede suponer otro peligro. A este respecto, Gimeno Sacristán (2008) denuncia que:

(...) no basta con que lo diga la OCDE, la Comisión o el Consejo Europeo, sino que deberían hacerse propuestas que fueran objeto de un diálogo tras el que se toman las decisiones sobre su experimentación, cubrir las necesidades de formación del profesorado y establecer un plan para su implantación (p. 49).

Por otra parte, en relación a su concepto y significado se advierten algunos temas de discusión. En primer lugar, el término es tan amplio y confuso que incluso diferentes propuestas (materializadas en informes de organismos, legislación en materia educativa, etc.) adolecen de ejemplos de experiencias concretas, contribuyendo aún más a dicha imprecisión y, por tanto, a una falta de aplicación en la práctica. En segundo lugar, si no se acota bien su significado puede conducir a que los receptores de que esta nueva propuesta lo perciban como un nuevo lenguaje pero bajo el que subyace un concepto anterior, con el riesgo de que quede reducido a una moda (Del Pino, 1997). De hecho, ya ha sido cuestionada su novedad por algunos autores preguntándose si se trata de “vino nuevo en odres viejos” (Monereo y Pozo, 2007). Es ilustrativo en este sentido el título de la obra de Gimeno Sacristán (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* y que además lo recoge así:

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad (...) Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma (...) Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses (p. 9).

También hemos detectado cierta confusión entre resultados de aprendizaje y competencias. Aunque no es nuestro objetivo entrar en detalle en esta cuestión, queremos hacer breve referencia a ello para comprender el debate terminológico.

El *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece en su preámbulo que los planes de estudio de los nuevos títulos oficiales españoles deben diseñarse en función de la

adquisición de las competencias por parte del estudiante. El concepto de resultados de aprendizaje se menciona también, indicándose que el crédito europeo debe tomarse como unidad de medida de estos y del volumen de trabajo realizado por el estudiante⁸. La revisión de la normativa realizada apunta, como no podía ser de otra manera, cierta confusión y complejidad a la hora de aclarar su significado y la forma en la que se relacionan dichos términos⁹. Muestra de ello lo vemos en dos documentos identificados. Por un lado, la Guía de evaluación de competencias en Ciencias Sociales (Gairín, 2009), coordinado por AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya); por otro, una Guía de apoyo sobre los resultados de aprendizaje (ANECA, 2013).

El primero de los documentos mencionados establece que, si bien la redacción de ambos conceptos no difiere (pues los dos implican la puesta en marcha), hay que matizar la siguiente conceptualización (Gairín, 2009, p.16):

Resultados de aprendizaje: Son afirmaciones sobre las que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, materia, curso, etc.) (...) Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante al finalizar la actividad de aprendizaje.

Competencias: Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar en estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajos final de carrera, etc.).

De alguna manera, establece niveles de complejidad en el ámbito de la acción, de forma que en los resultados de aprendizaje las aplicaciones son parciales en contextos simples y las competencias se pueden referir a ejecuciones completas en contextos con mayor complejidad. Dicho de otra forma, “la evaluación de las competencias se tiene que programar cuando ya haya bastante materia para permitir la evaluación. Hasta entonces hay que evaluar los resultados de aprendizaje” (Gairín, 2009, p.28).

Sin embargo, la guía de la ANECA (2013), nos aclara que dado que los resultados de aprendizaje se expresan normalmente en términos de competencias, ha conducido a que muchos países (entre ellos España) lo utilicen indistintamente o incluso empleen el concepto de competencias casi de forma exclusiva. Aún así, dicho organismo aporta tres fuentes para indicar los matices diferenciadores:

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF en sus siglas en inglés) distingue claramente entre ambos conceptos, ya que considera que las competencias son parte de los resultados del aprendizaje.

El proyecto Tuning (Estructuras educativas en Europa) considera que las competencias combinan conocimientos, comprensión, destrezas, habilidades y actitudes y se dividen en específicas y genéricas. Según Tuning las competencias incluyen “conocimientos y comprensión” (conocimiento teórico de un ámbito académico, capacidad de saber y comprender), “saber cómo

⁸ Todo ello es también aplicable a los títulos que habilitan para el ejercicio de profesionales reguladas, como es el caso del Máster de Secundaria (Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre). Cabe señalar que las órdenes ministeriales se refieren a las competencias que los estudiantes deben adquirir, pero no hay mención explícita del término de resultados del aprendizaje.

⁹ También hemos consultado la definición de “objetivos” y, en general, constatamos un mayor consenso (aunque sea a nivel teórico), de forma que se señala que estos están redactados desde el punto de vista del docente.

actuar” (aplicación práctica del conocimiento a determinadas situaciones) y “saber cómo ser” (valores como elemento integral en el contexto social). En Tuning los resultados del aprendizaje, por su parte, expresan el nivel de competencia adquirido por un estudiante.

En el Marco de Cualificaciones del EEES (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) los resultados del aprendizaje son el producto final del proceso de enseñanza. El término competencias se utiliza en un sentido amplio permitiendo la gradación de habilidades o destrezas, y se considera que está incluido en el concepto de resultados del aprendizaje (ANECA, 2013, p.21).

Adicionalmente, hemos consultado esta cuestión con la Unidad de Apoyo Educativo (USE) de la Universitat Jaume I, ya que colaboran en el asesoramiento para la redacción de guías docentes. Los técnicos nos han indicado al respecto que no existe una normativa interna que lo regule, pero la consideración general es de tratarlos como sinónimos, basándose en lo que establece la ANECA (2013).

Además de la polisemia en sus significados, otro problema tiene que ver con la concepción que pueden proyectar sobre la educación las competencias (por parte de quien las usa). No es incompatible incorporar este concepto en el lenguaje educativo, pero el riesgo reside cuando se convierte en el lenguaje dominante, pretendiendo que signifique lo que interesa y desposeyéndolo de otras concepciones relacionadas con la construcción de un mundo más solidario y justo, con valores de colaboración y compromiso por la transformación. Tal y como matiza Barnett (2001): “en principio, no puede existir una objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos, podemos entrar en un terreno preocupante” (p.108).

Si bien es importante contar con un marco común de competencias que oriente la profesión docente (tal y como estudiaremos en el próximo capítulo), pretender conseguir una universalización de las mismas también se podría convertir en un peligro, pues se estaría descuidando la riqueza de la diversidad de cada sistema educativo, de la política que tiene cada país y su visión particular de la educación, del papel que debe tener esta en la sociedad o el rol que debe asumir el profesor. Perrenoud (2001) lo recoge así:

No podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes. No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo (p.80).

No obstante, y aunque pudiera parecer contradictorio, como remarca Gimeno Sacristán (2008) este discurso general ha posibilitado consolidar la estrategia para la convergencia entre los sistemas educativos en Europa:

Acudir al recurso de las competencias es útil para pasar por encima de los contenidos y mantenerse en un nivel de coincidencias formales, convirtiéndolas en la bandera visible de la convergencia de los sistemas educativos, sin entrometerse en las “culturas” de cada país. Ésta es una de las razones de la entrada del nuevo lenguaje en el escenario de las políticas educativas (p.31).

De todas formas, y siguiendo el trabajo de este académico, si parece que la nueva cultura pedagógica basada en competencias debe orientar el mundo escolar, habrá que establecer un lenguaje común para entenderlo, encontrando, por un lado, un equilibrio entre lo universal o internacional y la visión más de país o local. Ahora bien, no es una tarea fácil pues si no hay acuerdo respecto al término de las competencias, mucho más difícil resultará ponerse de acuerdo respecto a cuántas y cuáles son las competencias que el profesorado debe alcanzar.

Por otro, también resultaría razonable hallar un equilibrio entre la definición genérica y específica, pues tal y como describe Martínez Rodríguez (2008) si las definimos de manera muy general resultan poco útiles para su empleo en la práctica y si se formulan de forma específica suelen ser poco manejables por ser muy numerosas. Lo aclara así Eraut (1994):

Una especificidad demasiado reducida puede llevar a una falta de claridad, una mala comunicación y una credibilidad disminuida. Una especificidad excesiva lleva a unas normas abrumadoras, cuya lectura supone mucho tiempo, y al posible abuso del sistema de personas que se dediquen a tomar atajos (p. 212).

Además, Perrenoud (2004a) también es consciente de esta dificultad entre lo genérico-específico y lo ilustra con un ejemplo muy claro que lo incorporamos a nuestro discurso. Así, si nos limitamos a plantear una competencia del profesorado como “conducir la gestión de los aprendizajes”, admite como mínimo, dos planteamientos de prácticas diferentes: a) una forma clásica o conservadora basada en seguir una pedagogía de controles escritos regulares y poner en guardia a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, advirtiéndoles de su posible fracaso. O b) una opción algo más innovadora que supone una evaluación formativa, con estrategias de apoyo a los alumnos con dificultades.

Tal y como puede observarse, todas las críticas no tienen la misma profundidad, pero todas ellas, tal y como advierte Zabalza (2008), resumen riesgos reales que el enfoque de competencias puede hacer correr a los procesos de formación.

Queremos finalizar este apartado recogiendo dos reflexiones que ponen de manifiesto otro peligro a nuestro juicio y tiene que ver con la ausencia de participación e implicación del profesorado a la hora de discutir la propuesta de competencias por parte de los legisladores. En relación a la primera, la crítica va dirigida hacia el creciente auge del paradigma educativo de las competencias:

De repente, sin discusión previa ni ensayo alguno, parece anunciarse una (otra) buena nueva que desconocíamos existiese ahí escondida. Han hallado una nueva piedra filosofal para vender pírcimas y placebos. De repente, un torrente de publicaciones anuncia la buena nueva, ofreciendo sugerencias, propuestas y razonamientos, como si se hubiese dado una transmigración de la sabiduría para ilustrar al profesorado y remediar los males que aquejan a la educación de los que está afectada, casi siempre no superando en esa mimesis el nivel de un cambio de lenguaje. No nos sorprenda que el profesorado, cansado de ver sucederse las modas expuestas por los mismos figurantes, se quede como espectador, mudo ante este frenesí (Gimeno Sacristán, 2008, p.57).

Citamos a Torres Santomé (2008) para presentar la segunda de ellas. Su reflexión está más centrada en el problema generalizado de no contar por lo general con los docentes, que para aplicar la nueva cultura de las competencias. El autor lo expresa así:

Las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos con los que se viene trabajando. Pero se olvida considerar con mayor seriedad las condiciones en las que desempeña su trabajo un profesorado al que se le viene sometiendo a constantes intentos de hacerle cambiar, pero sin llegar seriamente a implicarlo. Tentativas se promueven pero: 1) sin tomar en consideración sus culturas profesionales, las tradiciones en las que lleva años socializándose como profesional de la educación; 2) sin una carrera docente que sirva para estimular innovaciones; 3) con una cada vez más empobrecedora política de actualización del profesorado (...) (p. 151).

1.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Referirnos a las competencias resulta complejo porque se halla en un escenario de caos conceptual e indefinición, pero se trata de la primera cuestión que debemos atender si deseamos dar cuenta de la cuestión que nos compete.

Así, este primer capítulo, tenía un carácter introductorio al objeto de estudio y nos ha permitido comprender algunos de los elementos básicos relativos al origen, concepto y caracterización de las competencias.

La revisión conceptual abordada pone en evidencia cierta confusión y complejidad del término a nivel de significado y uso, que actúan como barreras para su transferibilidad a la práctica, entre otras causas, a la diversidad de disciplinas de origen de los autores que abordan la temática y la relativa juventud en la aplicación del mismo, sobre todo en el ámbito educativo.

Como resultado, nos encontramos ante una interminable lista de definiciones, algunas de las cuales se han seleccionado en este trabajo. Su análisis ha permitido constatar que aunque tienen analogías con respecto a otros conceptos afines (como capacidad, habilidad o destreza), se pueden deducir elementos característicos cuyo encuadre nos ha permitido establecer las bases terminológicas sobre el que desarrollamos nuestro trabajo. De modo que entendemos las competencias como un saber práctico, que combina de forma integrada diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y que mediante su ejecución en diferentes contextos conduce a resultados satisfactorios.

Otra cuestión relevante que hemos estudiado es que las competencias se pueden aprender, bien mediante los programas de formación o de la experiencia. Para que se adquieran a través de un programa formativo se debe diseñar procesos de aprendizaje en los que el estudiante adquiera un rol activo y pueda enfrentarse a tareas en un contexto lo más real posible, ofreciéndose apoyo continuo durante su aprendizaje así como articulando dispositivos que promuevan su reflexión. Además, esta reflexión también se hace necesaria para aprender de la experiencia, sobre todo en situaciones de dificultad y desconocimiento para el estudiante. De esta manera no se aprende simplemente haciendo, sino dedicando un espacio que permita dar respuesta de cuestiones que han orientado las acciones. También se pueden inferir a partir de los comportamientos, pero los formadores deben saber que no deben quedar reducidas (y, por ende, evaluadas) al ámbito más fácilmente perceptible como son los conocimientos o habilidades en un momento dado.

Por último, si bien este discurso permite avanzar hacia un modelo de profesor más orientado al desempeño práctico y no tanto en el transmisor de contenidos, como cualquier paradigma no está exento de críticas. Estamos, sin duda, ante un debate ideológico, más que terminológico o técnico, con visiones diferentes de las instituciones educativas y su papel en relación a la sociedad, que dificultan su permeabilidad en el sistema educativo.

No obstante, como hemos visto, los docentes deben considerar las mismas como herramientas de desarrollo profesional. Ahora bien, no se debe reducir al ámbito individual, sino que debe existir un sistema común de competencias docentes de referencia para orientar su trabajo (aspecto que trataremos en los capítulos 2 y 3).

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

PARTE I.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO 2.
LAS COMPETENCIAS DE LA
PROFESIÓN DOCENTE

Índice del Capítulo 2

2.1	INTRODUCCIÓN
2.2	LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN
2.3	EL PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE: HACIA UNA NUEVA PROFESIONALIDAD
2.4	LOS MARCOS DE COMPETENCIAS DOCENTES
2.5	LA CONTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES AL ESTUDIO DEL PROFESORADO Y SUS COMPETENCIAS
2.6	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

2.1 INTRODUCCIÓN

Las primeras referencias disponibles de la expansión de las competencias docentes se registran en los años noventa en los países anglosajones (Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda), según lo recoge Martínez Rodríguez (2008). Este autor nos indica que la acogida del profesorado de este sistema no fue positiva pues se percibía como un control sobre su labor que hasta el momento no se había dado. Poco a poco, las presiones desde el campo político centradas en la búsqueda de una mayor calidad del trabajo docente fueron favoreciendo el establecimiento de sistemas de estándares, que ofrecían criterios para la evaluación del desempeño docente.

Algunos de sus antecesores fueron los programas de formación del profesorado universitario estadounidense, denominados *Performance of Competency-Based Teacher Education Programs* (o P/CBTE) que estaban basados en la filosofía o modelo conductista, que después caracterizaremos cuando hablamos de la docencia como profesión. Estos programas, que surgieron en los años 70 en el seno de las universidades de Estados Unidos, se fundamentaban en la descripción (al menos, teórica) de las competencias a partir de un análisis de las tareas relacionadas con la docencia (*job analysis*) y de las destrezas requeridas para ello. Su incursión en el contexto formativo resultó significativo en la medida que se “profesionalizaba” la formación docente.

A pesar de la expansión del modelo de competencias, en mayor o menor medida en los países desarrollados, su concepto fue cuestionado por la aparición de otro enfoque de corte más humanista, conocido como *Humanistic Based Teacher Education* (HBTE) y que estaba centrado en los aspectos personales del docente. Sin embargo, el hecho de que esta corriente no tuviera el apoyo necesario (Korthagen, 2004), sumado a las nuevas demandas sociales y educativas, ha propiciado que siga abierto el debate sobre los rasgos que deben definir la figura del profesorado y revisar, por tanto, sus competencias.

En la actualidad, el interés renovado en el estudio de las competencias docentes en el contexto educativo europeo se puede explicar por diversos factores, entre los que aquí destacamos dos principalmente: 1) la expansión del enfoque de aprendizaje de competencias en el ámbito educativo y 2) las nuevas demandas educativas y sociales que condicionan la labor del profesorado.

El primer aspecto ya lo tratamos en el capítulo anterior. Se trata de proyectos que han emergido normalmente desde un contexto supranacional y que han estado principalmente orientados al desarrollo de las competencias (Tuning, PISA, DeSeCo, entre otros), desde un punto de vista más de currículum que sobre el profesorado, aunque sin duda con impacto en el perfil docente. El segundo aspecto tiene que ver con el cambio en las condiciones del entorno del trabajo de los docentes, que será sobre el que nos detendremos en este capítulo.

Vivimos en una sociedad que guarda poca relación con la de hace unas décadas. Los constantes y acelerados procesos de cambio (a nivel social, cultural y pedagógico) que se han producido en la mayoría de sistemas educativos europeos ha modificado las condiciones de trabajo de los docentes, en concreto, aumentando el número de funciones que deben desempeñar y su complejidad (Prats, 2016). La globalización, la inmersión en la era digital y el avance de las TIC, la extensión de los espacios de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, los movimientos migratorios, la escolarización de todos los niños y niñas en educación primaria, la ampliación de la educación obligatoria, la heterogeneidad de las aulas y la integración educativa de la diversidad, así como la pérdida de autoridad y desprestigio de la función docente son algunos de los desafíos

vigentes en pleno siglo XXI (Bernal y Teixidó, 2012; Carbonell, 2007; Cardús, 2007; Coll, 2010; Esteve, 2003; Imbernón, 2007; Marcelo, 2002; Marchesi, 1995; Pérez Gómez, 2009; Pérez Tornero, 2000; Torres Santomé, 2008).

Queremos aclarar que concebimos las competencias del profesorado desde una perspectiva profesional. No obstante, ello no significa que estén ligadas únicamente al empleo (Cano, 2007), sino que se comprenden desde una perspectiva más global; es decir, vinculadas a la persona (no al puesto de trabajo), superando por tanto la dicotomía entre los dos enfoques anteriormente mencionados (de competencias o CBTE y humanista o HBTE).

Pero para avanzar sobre la visión de la profesión y orientar la adquisición progresiva de estas nuevas competencias que demanda el contexto, parece necesario articular un marco común de competencias profesionales docentes que guíen la actuación de su profesorado así como su desarrollo profesional, según concluíamos en el capítulo precedente. Tal es la importancia de las características que debe tener este colectivo y el desarrollo de los marcos competenciales, que ha sido descrito desde los organismos europeos como una prioridad clave de las reformas a acometer por los sistemas educativos, dada su conexión con la mayoría de las políticas en el ámbito educativo (Caena, 2014).

En este capítulo nos centraremos, primero, en conceptualizar la docencia como profesión, a partir de una caracterización desde diferentes perspectivas de una selección de autores. Seguidamente, recopilamos algunas de las propuestas existentes de marcos de competencias docentes, tanto desde la selección de expertos como desde los organismos internacionales¹⁰. Estos contribuirán a fundamentar parte del diseño de nuestro estudio empírico, abordado en un capítulo posterior. Para acabar, hemos incluido una profusa revisión documental en torno a los estudios y proyectos de instituciones, especialmente focalizados en la política educativa europea con tal de recoger las aportaciones más relevantes en torno a la profesión docente y sus competencias porque, en definitiva ayudan a generar un discurso y reflexión necesarias para la misma.

Tabla 2.1.1 Objetivos del capítulo 2

-
1. Contextualizar la docencia en el ámbito profesional.
 2. Justificar la necesidad de un nuevo perfil docente.
 3. Analizar una selección de marcos de competencias docentes, tanto por parte de expertos como de organismos internacionales.
 4. Poner de manifiesto la creciente importancia del profesorado a partir de la contribución de las instituciones internacionales y la política comunitaria en materia educativa.
-

¹⁰ La consideración de políticas educativas relacionadas con el enfoque competencial docente, tanto en el contexto nacional como internacional no se aborda aquí, pues se trata detenidamente en el capítulo cuarto dedicado a la formación inicial del profesorado de secundaria, en el que se analizan conjuntamente estos dos ejes (formación y competencias) a partir de propuestas de organismos internacionales, así como legislación educativa nacional más relevante sobre el asunto.

2.2 LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN

2.2.1 Marco conceptual

A lo largo del tiempo, se ha debatido y escrito mucho acerca de si los docentes son o no profesionales, si bien señala Avalos (1996) que esta aproximación se ha revitalizado especialmente a partir de la década de los noventa. De entrada, resulta complicado asociar la enseñanza al campo de lo profesional. Primero, porque tiene un carácter social donde se entremezclan los límites entre lo profesional y no profesional, ya que los docentes asumen más funciones que la propia de enseñar. Segundo, tampoco se percibe una clara cultura compartida. Así lo plantea también Montero (2001) cuando señala que:

(...) la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos-una de las marcas de las profesiones-cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades-situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional-ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores (p.87).

Es más, según señala Vaillant (2005), que también teoriza sobre la profesión y su concepto aplicado a la docencia, la profesionalización se debe construir a partir de políticas educativas que promuevan la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado, una formación inicial y continua de calidad así como una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñar. La misma autora en un trabajo posterior (Vaillant, 2007a) considera que no existe una única definición de profesión, pues más bien se trata de un término socialmente construido y que varía según las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo (algo parecido a lo que sucede con el término de 'competencia', como hemos analizado).

No obstante estas consideraciones, ello no está reñido con la posibilidad de dotar de identidad a la actividad de los que se dedican a enseñar y, por ello, conviene identificar algunos de los rasgos diferenciales que definen el aspecto "profesional". Este aporte nos permitirá de alguna manera defender la postura de aplicar el concepto de profesionalidad¹¹ a la actuación educativa con los mismos parámetros que lo hacemos para otras actividades.

Hay diversos autores (Cortina, 1997; Ferreres, 2002; Imbernón, 1994; López, 2015; Sarramona, 2011; Sarramona, Nogueira y Vera, 1998) muchos de lengua inglesa (entre ellos, Blankenship, 1977; Carr y Kemmis, 1988; Corrigan y Haberman, 1990; Hoyle, 1974, 1982; Shulman, 1998; Turner y Hodge, 1970), que ya se han ocupado de conceptualizar los rasgos de una profesión.

Desarrollaremos aquí la propuesta de Sarramona, Nogueira y Vera (1998) porque apuntan las características acerca de qué es una profesión y su concreción para el profesorado, en concreto en los siguientes ámbitos: delimitación de un ámbito propio de

¹¹ En la tesis nos decidimos por el concepto de "profesión" en sentido amplio. En este sentido, no entraremos en este trabajo en conceptualizar las diversas derivaciones terminológicas de lo "profesional" (profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, etc.).

actuación, preparación específica, compromiso de actualización, ciertos derechos sociales, autonomía en la actuación y compromiso deontológico

- a) Delimitación de un ámbito propio de actuación: En cualquier profesión el campo de actuación de los que trabajan en ella deben resolver unos problemas delimitados que allí surgen, con consecuencias laborales y legales y sobre los que se les puede demandar cierta responsabilidad en sus actuaciones.

En la educación no resulta tan fácil establecer los límites (igual que en otras profesiones del ámbito social) pues las cuestiones educativas no pueden ser atribuidas a los profesionales en exclusiva, es más, es responsabilidad primordial de los padres o familias; por tanto, es difícil discernir cuando un fenómeno educativo “está resuelto”. No obstante, esto no nos debe conducir a negar que por ello la docencia no sea una profesión, pues sí que sería posible (a la vez que conveniente) delimitar el papel y la responsabilidad de los agentes educadores no profesionales (padres y otros) y el de los profesionales; de esta manera, y en palabras de Sarramona (2011), “la profesionalización constituye un garantía para su realización adecuada, cuando menos en el ámbito escolar en que se desarrolla mayormente” (p.428).

- b) Preparación específica: una de las notas características de las profesiones es la necesidad de una preparación técnica para poder resolver las cuestiones propias de su ámbito de actuación.

En el campo educativo, es más que conocido que se dispone de una formación consolidada previo al ejercicio profesional; ahora bien sigue abierto y en permanente revisión concretar los conocimientos, habilidades y actitudes que deben integrar la formación de cada profesional de la educación (Sarramona, 2011). Es importante también enfatizar en la idea de Alanís (2001) cuando afirma la necesidad de prestar atención a una formación inicial específica en el profesorado, superando la falsa creencia de que solo es preciso experiencia y sentido común. Además, “el nivel y claridad de la formación inicial de una profesión son factores que condicionan su prestigio social” (Sarramona, 2011, p.429).

- c) Compromiso de actualización: para adaptarse a las exigencias de cada momento, es lógico pensar que ningún profesional puede afrontar los cambios únicamente con la formación recibida en el momento inicial de su carrera, ya que suele quedarse obsoleta y por ello se manifiesta como requisito imprescindible un compromiso de actualización continuado.

En el caso de los docentes, se cuenta con una larga tradición en lo que se refiere a los programas de formación permanente, si bien se advierte de que no siempre los cursos son adecuados, pues trata problemáticas descontextualizadas, o bien se manifiestan como ineficientes al no estar acompañados de procesos de reflexión sobre la propia práctica. El docente debe adquirir, pues, una actitud indagadora, de compromiso y responsabilidad personal de su propia formación más allá de acumular credenciales de acreditación en formación.

- d) Ciertos derechos sociales, como individuo y como colectivo profesional: que se refiere a reconocerles campos acotados en los que ejercer su actividad.

En nuestro país, la legislación vigente establece que para ser profesor de educación secundaria hay que ser titulado superior y poseer la formación pedagógica

correspondiente, actualmente el máster que habilita para esta profesión (*Real Decreto 1393/2007*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), siendo la enseñanza en centros de esta etapa su campo de actividad. No obstante, los autores que realizan esta caracterización, asumen que a pesar de esos derechos, el saber está muy repartido y lejos de estar monopolizado por los profesores, estos cuentan además con competidores en la creación de valores y difusión de conocimientos como son los medios de comunicación social, lo que viene a indicar una exigencia mayor a la profesión.

- e) **Autonomía en la actuación:** el profesional es autónomo en la medida de que se supone que cuenta con los conocimientos necesarios para tomar la decisión adecuada y se hace responsable de las consecuencias de la misma.

En el ámbito educativo, el marco al que puede referirse dicha autonomía queda amparada legalmente en la Constitución Española (1978) y en leyes educativas posteriores y se refiere a la libertad de enseñanza como derecho a transmitir pensamientos y opiniones libremente, situando los límites en las finalidades del propio sistema educativo, los derechos de los miembros de la comunidad educativa, el proyecto educativo del centro, normativas concretas curriculares, horarios y ciertas condiciones laborales (Llamazares, 1995).

La docencia requiere la mencionada autonomía por la propia naturaleza de su actividad, adoptando la mejor estrategia de acción en función de las circunstancias; así cuando la administración o una institución educativa limita dicha autonomía, se está negando la consideración de profesional pleno (Sarramona, 2011).

- f) **Compromiso deontológico:** las profesiones tienen un código de compromisos y deberes que guía su práctica, si bien ello no resta la dificultad que suele haber para consensuar estas normas morales para ser aceptadas por todos.

La profesión docente no es una excepción, así también lo expresa el profesor Tiana (2011a) pues la actividad que desarrolla el profesorado tiene siempre implicaciones morales y, por ello, el ejercicio correcto de la profesión no puede concebirse al margen de un marco ético. Supone, pues, asumir la responsabilidad de las propias acciones para con el alumnado, sus familias, las instituciones y centros escolares, los compañeros, e incluso al conjunto de la sociedad. Actualmente ya existen diversas propuestas de códigos (como la del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias), si bien no hay una compartida por el conjunto de la profesión docente.

Day (2005) también se ocupa de recoger el debate de la docencia como profesión el ilustra el mismo con una diferenciación entre ser profesional y comportarse como tal, a partir de unas investigaciones llevadas a cabo sobre profesorado de secundaria en Inglaterra. Así, ser profesional tiene que ver con la formación y sus conocimientos, la capacidad de autonomía y la posición social. Mientras que comportarse como profesional encuentra que está vinculado con una enseñanza eficaz: a la dedicación y compromiso, a un esfuerzo por hacerlo “lo mejor posible”, relacionarse adecuadamente con compañeros y familias, entre otros aspectos que señala el autor.

A pesar de lo expuesto anteriormente, no hay acuerdo entre todos los expertos en coincidir que la docencia se postule claramente como una profesión. Por ejemplo, Marcelo (1995) concluye que la enseñanza no puede ser considerada como una “verdadera” profesión, pues no reúne los requisitos generales ni particulares. Tal y como postula posteriormente, “las profesiones a diferencia de las ocupaciones o de los oficios, cumplen

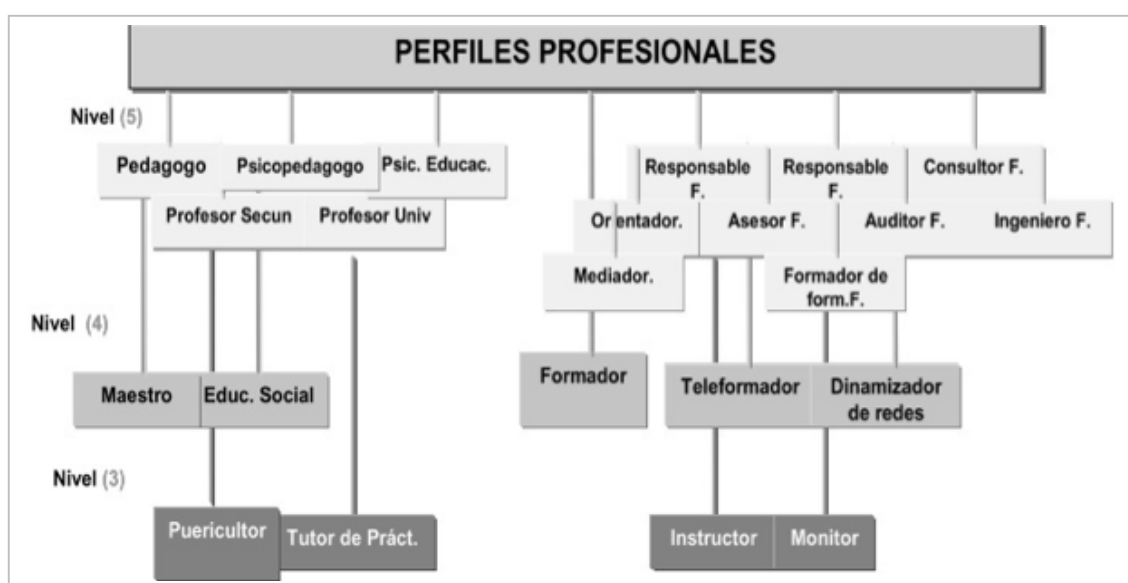
ciertas condiciones que las hacen ser apreciadas y valoradas socialmente” (Marcelo, 2002, p.37), aspecto que en la enseñanza no se da completamente. Los principales motivos que avalan su posición de distancia de la docencia como profesión tienen que ver con un periodo de formación de los docentes muy breve, la ausencia de una cultura común al profesorado que se transmita a los candidatos a docentes, la falta de un proceso sistemático que atienda la socialización del colectivo a través de las prácticas de enseñanza y una retribución económica y prestigio social en clara desventaja con otras profesiones. Estos aspectos y el hecho de que el profesorado carezca de control sobre las normas profesionales (a diferencia de médicos y abogados) ha llevado a considerar la enseñanza como una semiprofesión (Etzioni, 1969).

Ante estas consideraciones, no tenemos dudas en afirmar que esta indefinición ha perjudicado a los docentes en el ejercicio de su trabajo (Imbernón, 1994) y que aún queda trabajo para alcanzar una verdadera profesionalización docente, pero el hecho de vincular la tarea de enseñar al concepto (o metáfora) de profesión ha contribuido de alguna manera a que el profesorado construya una imagen e identidad sobre su función.

Es importante aclarar este significado de la profesionalidad de la docencia pues, además, en el campo educativo, los docentes no constituyen el único colectivo vinculado con el mismo, sino que existe una gama diversa de profesionales (pedagogos, psicólogos, educadores sociales, formadores...) con unas funciones concretas, que si bien comparten como objetivo la educación, su especificidad reside en una determinada manera de proceder. Así, para referirnos a la profesión docente recuperamos la definición de Alanís (2001) cuando se refiere a este concepto como el conjunto de prácticas relacionadas con la función de enseñar.

Y es que cuando añadimos el complemento “docentes” al término competencias, tal y como lleva de título este capítulo, conviene matizar la familia profesional a la que nos referimos, pues no cabe duda de la heterogeneidad de perfiles que pueden incluirse bajo este paraguas. Según el esquema dibujado por Tejada (2009), podríamos estar hablando de tres niveles en la familia del sistema educativo, organizados según el nivel de formación inicial necesaria y partiendo de grado medio:

Figura 2.2.1 Perfiles profesionales del sistema educativo



Fuente: Tejada (2009)

Es solo uno de los posibles referentes clasificatorios que nos ayuda a darnos cuenta de esta diversidad de perfiles, pero sobre todo a enmarcar la figura del profesorado de secundaria, que es objeto de este trabajo y a introducir la idea de que la docencia es, en definitiva, una 'profesión', si bien no hemos avanzado hacia una auténtica profesionalización de los docentes debido a las consideraciones que hemos ido exponiendo.

2.2.2 Modelos teóricos

Si abordamos las competencias docentes entendidas como parte de un contexto profesional, también debemos referirnos a los enfoques o modelos teóricos planteados en este ámbito. El modelo es una estructura conceptual que ayuda a la comprensión de los fenómenos, ya que delimita un marco de ideas para un conjunto de descripciones que de otra manera resultaría más difícil de sistematizar (Hanson, 1958).

Así, se proponen tres grandes modelos compartidos por este marco general de las profesiones, que se configuran como las perspectivas epistemológicas surgidas en Europa y Estados Unidos según numerosos expertos, dando lugar a diferentes formas de entender las competencias, sus clasificaciones y aplicaciones (Benavides, 2002; Del Pino, 1997; Gonzci y Athanasou, 1996; Jiménez, 1997; Royo y Del Cerro, 2005; Vargas, Casanova y Montanaro, 2001).

1. Modelo conductista: la competencia a través de las tareas desempeñadas

Este enfoque, también denominado analítico o molecular, surgió en Estados Unidos y postula que las competencias son un conjunto de conductas observables que permiten realizar con un desempeño efectivo una determina función o actividad. Sus orígenes se sitúan a partir del interés que suscita conocer los atributos que tenían los diplomáticos exitosos de la época y estudiar su desempeño. El modelo permite comprender aquellas acciones específicas o conductas de las personas, apoyándose en la observación, evaluación y reconocimiento de estímulos. Según McClelland (1973), este enfoque da origen al enfoque de competencias en sí mismo, tal y como se ha recogido en el capítulo anterior. Si bien Boyatzis (1982) precisaba que en este modelo, no se tiene en cuenta el contexto en el que podrían aplicarse, el trabajo desarrollado por Mertens (1997) supera esta crítica, pues incorpora elementos contextuales del puesto de trabajo.

2. Modelo psicologicista: la competencia en clave de atributos personales

Nacido en Gran Bretaña (Royo y del Cerro, 2005), la competencia se concibe, de acuerdo a este modelo, como una combinación de atributos personales de la persona subyacentes al desempeño profesional exitoso. Estas cualidades poseídas por los sujetos son capaces de explicar su desempeño superior en el trabajo. Los atributos se suelen definir normalmente de forma más bien genérica, lo que permite su aplicación en diversos contextos. Además, la competencia profesional pone el acento no solo en lo que la persona sabe y puede hacer, sino de lo que está dispuesto a hacer, contemplando también así el aspecto actitudinal.

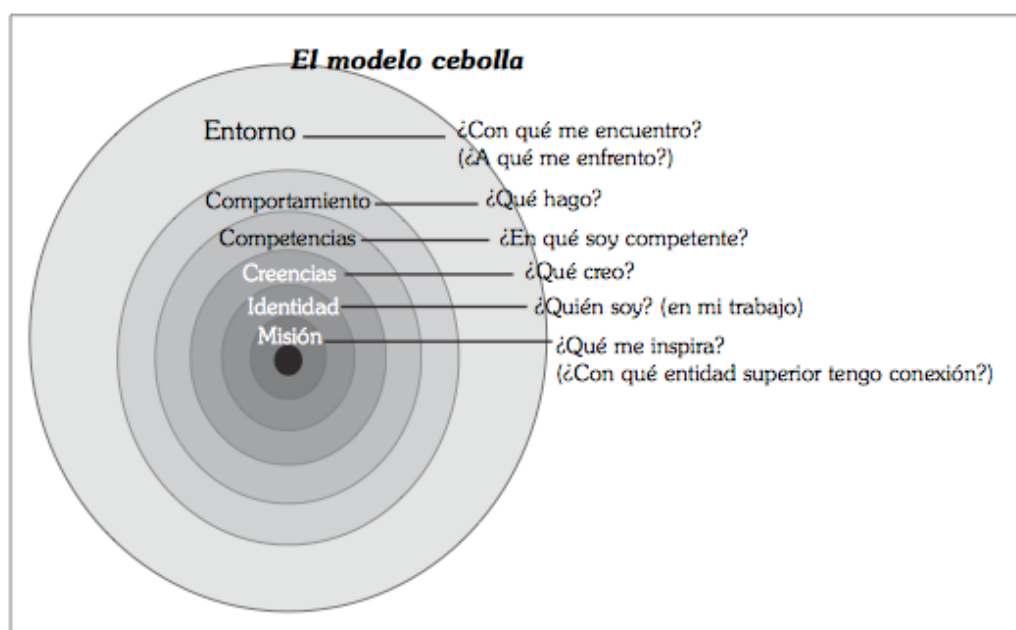
3. Modelo holístico: la competencia como integración de conductas y atributos personales

Esta corriente surgió en Francia, pero también fue seguida ampliamente en Inglaterra y Australia. Asume las competencias como la integración de los dos enfoques anteriormente enunciados: tanto de las tareas desempeñadas (conductas) como de los rasgos de la persona (atributos), a la vez que tiene en cuenta el contexto. En síntesis, este modelo concibe las competencias con una mayor complejidad en la medida que son el resultado de la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y rasgos de personalidad, articulados según las características del contexto en que se encuentre el individuo.

Esta perspectiva holística es sobre la que fundamentamos nuestra propuesta para esta tesis cuando abordamos el estudio empírico y que explicamos detenidamente en el capítulo 3.

En la literatura más reciente hemos encontrado un paralelismo de este último enfoque con el propuesto por Korthagen (2004, 2010). En su modelo, defiende una aproximación integrada (entre la conducta y los rasgos personales) del docente aunque con algunas diferencias en la concepción de las competencias. Se trata del “modelo cebolla”¹² (figura 2.2.2), en el cual se distinguen seis niveles que definen los rasgos esenciales de un buen docente (si bien se pueden emplear varios niveles a la vez para conceptualizar sus cualidades): entorno, comportamiento, competencias, creencias, identidad y misión.

Figura 2.2.2 Modelo holístico de la figura del docente



Fuente: Korthagen (2010)

¹² Su nombre original es en inglés (*onion model*) y se trata de una adaptación de lo que en la literatura se llama “Modelo de Bateson”, aunque Gregory Bateson (1904 – 1980) no llegó nunca a publicarlo.

Según explica el profesor holandés, las capas más externas del modelo (entorno y comportamiento) son las que suelen atraer la atención de los aspirantes a profesor y las más fáciles de observar, pues tienen que ver con problemas con el alumnado o gestión del aula en general. En el siguiente nivel encontramos las competencias (definidas como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes) que representan un potencial de comportamiento, pero no el comportamiento en sí mismo.

Por supuesto, el enfoque asume que las capas externas influyen en las más internas, de manera que el entorno puede condicionar el comportamiento del docente del mismo modo que un comportamiento repetido en numerosas ocasiones favorece el desarrollo de las competencias. Y lo mismo ocurre a la inversa: la actuación del profesor influye en el entorno (ya sea en la clase, en un alumno en concreto o en algún aspecto relativo al centro escolar) y las competencias de este determinan la conducta del individuo en una situación en concreto.

Asimismo, las competencias también están influidas por las creencias, la identidad profesional (que en el capítulo tercero abordaremos) y la misión, que constituyen los niveles más profundos del modelo¹³. Además, identidad y misión están vinculados a las cualidades esenciales del docente, como creatividad, confianza, compromiso o flexibilidad, entre otras (Tickle, 1999). Sin embargo, a pesar de que estas son clave en la concepción de la figura del docente, no suelen ser incluidas en los marcos de competencias docentes, tal y como ha estudiado el autor.

2.3 EL PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE: HACIA UNA NUEVA PROFESIONALIDAD

La nueva profesionalidad docente implica poner el énfasis en un renovado abanico de competencias. Cano (2007) incluye algunas reflexiones que sirven de base para apoyar precisamente el enfoque. En primer lugar, la sociedad del conocimiento, la globalización, y la obsolescencia del conocimiento vinculado a las TIC, han debilitado la concepción tradicional del aprendizaje basado en la adquisición de conceptos. Este contexto de cambio acelerado produce que los conocimientos se queden rápidamente desactualizados y más que acumularlos, sea necesario contar con herramientas que permitan aprender a aprender, innovar y, en síntesis, adaptarse a los nuevos desafíos. Tal y como lo recoge Murillo (2008):

Los tiempos están cambiando, todo cambia a gran velocidad, y casi todo aparece impregnado de provisionalidad, lo que puede colocar al profesorado en una clara situación de incertidumbre. (...) Y nadie mejor que los propios docentes, para conocer la sociedad en la que vivimos, y los cambios que se generan para potenciar las competencias requeridas socialmente (p. 133).

En segundo lugar, necesitamos superar lo que la autora califica como *fragmentación disciplinar*, característico de tiempos pasados que supone reconocer una dicotomía entre el entorno académico y el laboral. En contraste, el modelo de competencias se decide por una unión de estos ámbitos y asume que estas en general, y las propias de la docencia en particular, se aprenden a través de la formación (inicial y continua) y la práctica laboral.

¹³ Estos niveles interiores nos recuerdan al modelo genérico sobre las competencias que desarrollaron Spencer y Spencer (1993) y que presentábamos en el capítulo primero. Así, los términos que estos autores categorizan como 'autoconcepto' y 'motivaciones' son cercanos en este modelo a 'identidad' y 'misión', respectivamente.

En tercer lugar, para hacer frente a los problemas educativos, se debe apostar por una formación integral que permita al profesorado desenvolverse con autonomía y responsabilidad. Las competencias son necesarias en la medida que reúnen lo que se ha venido llamando conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, otorgándole, además, un carácter aplicativo, tal y como explicábamos en el tema anterior.

Otro elemento que sin duda consideramos que ha contribuido a la expansión de las competencias docentes ha sido el reconocimiento del papel del profesorado en la calidad de la enseñanza y la necesidad de ajustar su trabajo a las nuevas exigencias de la escuela del siglo XXI, tal y como ponen de manifiesto los diferentes estudios de organismos, sobre todo internacionales (entre ellos, OCDE y Eurydice) como trataremos más adelante. Estas declaraciones se basan en un mensaje que se repite continuamente: la calidad de la educación depende de la calidad de sus docentes y que recoge acertadamente Clark (1995):

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación (p.3).

A través del trabajo de las autoras Diker y Terigi (1997) podemos adelantar e inferir algunos nuevos retos¹⁴ para los que se dedican a enseñar, a partir de una conceptualización que realizan de esta profesión. Recogemos aquí algunas de sus reflexiones, que complementamos con algunos aportes de otros autores:

- a) El ejercicio docente implica multiplicidad de tareas: los docentes hacen muchas cosas más que enseñar, educan a sus alumnos, conviven con ellos, participan en actividades complementarias y extraescolares, se deben relacionar y trabajar en equipo con sus compañeros, interactuar con las familias, que cada vez les exigen mayor responsabilidad. Tal y como explica Hargreaves (1994):

La nueva profesionalidad conlleva el alejamiento de la autoridad y la autonomía tradicional del docente hacia formas nuevas de relación con los colegas, con los estudiantes y con los padres. Estas relaciones se hacen más íntimas, así como más intensas y colaborativas, suponiendo una negociación más explícita de funciones y responsabilidades (p. 424).

- b) Las tareas las pueden desempeñar en una gran variedad de contextos: las escuelas son diversas, porque diversa es la sociedad y por un significativo aumento de heterogeneidad en las aulas. El docente deberá moverse en diferentes entornos (urbano, rural, marginal, de titularidad pública o privada, etc.), con diferentes grupos de alumnos y de familias, en distintas estructuras organizativas, con distinta implicación profesional (cargos directivos, tutores coordinadores de ciclo, directores de departamento, etc.) y, para todas ellas, debe estar preparado.

¹⁴ En el próximo capítulo cuando abordemos las competencias docentes del profesorado de Secundaria haremos alguna referencia más concreta a los desafíos educativos y sociales en esta etapa.

- c) El acto pedagógico se ha vuelto más complejo: la acción educativa pasa por múltiples dimensiones y ya no se limita a la interacción exclusiva entre el profesor y el alumno, en la que el docente es el emisor del saber y el alumno el receptor de ese conocimiento. Ahora interrelacionan otras variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la institución escolar, el entorno inmediato, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas educativas, los medios y recursos utilizados, la estructuración del espacio, etc.

En palabras de Gimeno Sacristán (1999), la práctica es algo fluida, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples y, además, compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes (ideas, valores, usos pedagógicos). La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja.

Vaello (2009) considera que el aumento de la complejidad en la docencia se manifiesta, en esencia, en tres aspectos clave:

- El tipo de contenidos: el profesor debe promover la adquisición de aprendizajes cada vez más amplios y complejos así como ser capaz de utilizar nuevos formatos (como Internet) para gestionar el conocimiento en el formato.
 - El tipo de competencias que hay que educar: no solo hay que enseñar conocimientos teóricos sino un abanico amplio de competencias que ayuden al alumnado a aprender con autonomía y a formarse como ciudadanos, lo que incluye, además de las competencias cognitivas, las sociales y las emocionales.
 - El tipo de alumnado: el aumento de la diversidad del alumnado , tanto en conocimientos y capacidades como intereses y expectativas académicas, ha motivado una mayor demanda en las funciones que debe desempeñar el docente.
- d) La inmediatez y la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso del trabajo docente: el aula es un lugar en el que se simultanean muchas situaciones y esto provoca la inmediatez de la acción del docente. Por muy preparada que un profesor tenga su clase, por muy planificada que esté la acción docente, el componente espontáneo que debe haber en el aula, provoca situaciones inesperadas que el docente debe resolver sobre la marcha. Esto plantea un gran desafío a la formación, porque hace necesario un modelo de formación basado en la práctica reflexiva, que permita analizar situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación, tal y como ya anticipábamos en el capítulo primero.

En este sentido coincide Torres (2000) cuando señala que la finalidad de los programas de formación docente deberían basarse en ayudar a los futuros profesores a “aprender a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar” (p.50). Idea sobre la que insiste definitivamente Prieto (2004) al señalar lo siguiente:

Una formación de profesores que privilegie la práctica de la reflexión crítica permite a los futuros profesores comprender que la enseñanza y el aprendizaje constituyen problemas a reflexionar e investigar de manera permanente y continua en el transcurso de toda su vida profesional (p.40).

La tarea de enseñar, que ha sido siempre compleja, se ha vuelto más exigente aún y ha llegado hasta desorientar a los propios docentes (Murillo, 2008), lo que conduce a calificar la docencia como una profesión paradójica:

De todos los trabajos que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apañárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios (Hargreaves 2003, p. 19).

Además del desconcierto, también se habla de malestar docente, pérdida de protagonismo, deterioro de imagen, falta de reconocimiento social, descalificación profesional o de reinención de la profesión, dando lugar a estilos docentes que suponen un freno a la adaptación de las nuevas exigencias. Carbonell (2008) los resume con la siguiente taxonomía:

- *Modelo funcional y absentista*: es un fiel reproductor de las inercias y rutinas escolares más arraigadas. Su predisposición natural es la de seguir trabajando tal y como lo ha hecho toda la vida. Su consigna es la ley del mínimo esfuerzo, la adicción al libro de texto y la aversión a cualquier tipo de innovación.
- *Modelo especialista*: vive solo por y para la asignatura y se preocupa por profundizar en la misma. Está centrado en los contenidos conceptuales y, por ello, le cuesta adquirir visiones globales.
- *Modelo basado en la queja permanente*: corresponde a la imagen del docente que convierte cualquier espacio en un muro de lamentaciones, en un memorial de agravios sobre su situación profesional particular y el sistema educativo en general. Sin embargo, no piensa que él tenga responsabilidad absoluta en lo que critica.
- *Modelo nostálgico*: profesores que piensan que las cosas han ido a peor. Suele asociarse a sectores del profesorado maduro, que han tirado la toalla y se refugian en el aula. Se sienten cansados, decepcionados y quemados.
- *Modelo autista o que no se entera*: se asocia a los docentes que viven encerrados en su mundo particular, lejos de la realidad. También a aquéllos que siguen las modas superficialmente sin comprender o cuestionarse nada.

La concepción de la enseñanza y del aprendizaje ha sufrido, por tanto, transformaciones significativas, con importantes consecuencias sobre la forma de entender qué y cómo los estudiantes aprenden, y por consiguiente, qué y cómo se debe enseñar, demandando una nueva profesionalidad docente (Day, 2005; Hargreaves, 1994).

Las preguntas que surgen a continuación, ya planteadas por diversas voces (Gairín, 2011; Marcelo, 2002; Prieto, 2004), son las siguientes: ¿En qué afectan estos cambios al trabajo que desarrolla el profesorado? ¿Qué tipo de perfil debería tener el docente hoy? Desde luego la respuesta no está exenta de complejidad, pero lo que queda claro es que “este viejo y bello oficio ya no es el que era hace tan solo unas décadas” (Carbonell, 2008, p.110).

Para superar esta llamada educativa, se debe apostar por una renovación que supone: la participación de la comunidad entera en la educación, la conversión de las escuelas en espacios de descubrimiento, la alfabetización en medios, el abandono de la masificación propia de la era industrial, la renovación tecnológica y la redefinición de un nuevo rol de profesorado (Pérez Tornero, 2000), siendo este último aspecto sobre el que nos centramos aquí.

Las tareas tradicionales de los docentes se han modificado, diversificado y ampliado y, ante tal panorama, urge revisar su rol, redefinir su trabajo y formación (Marcelo, 2002) así como adaptar su manera de enseñar (Pérez Tornero, 2000), pues la concepción tradicional de experto académico y mediador dominante del saber no parece ser suficiente para dar respuesta a las demandas planteadas (Gimeno Sacristán, 2012; Gutiérrez González, 2011; Montero, 2011; Sarramona, Nogueira, Vera, 1998; Vaillant, 2007a). Martínez Bonafé (2006) utiliza la expresión *identidad fragmentada* para “realizar una llamada de atención hacia la necesidad de recomponer el sentido de ser docente más allá de su consideración como especialista en un campo disciplinar” (p.72).

Ortega (1991), siguiendo esta línea de argumentación, añade que los cambios en el contexto reseñado comportan una crisis de tipo estructural en los sistemas educativos que motivan, a su vez, una indefinición de las competencias de la profesión docente, con una sobreabundancia de funciones provocando una “profesión a la expectativa” (Imbernón, 1994, p. 23). Ello justifica la necesidad de un análisis y una redefinición del perfil docente.

De hecho, una de las cuestiones que ha suscitado un enorme debate e interés por parte de las autoridades políticas de Europa y España, sobre todo a partir del año 2000, ha sido los cambios en los roles y competencias que el profesorado debe adquirir (Caena, 2014). Por ejemplo, desde la OCDE (2009), a través de un trabajo sobre la profesión docente en Europa, se pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado vaya adquiriendo un rol mucho más amplio, ampliando las funciones tradicionales en diferentes estadios (con estudiantes, con la clase, con la escuela, con las familias y comunidad), tal y como explicaremos más detalladamente en un apartado posterior. De esta manera, se espera del colectivo que asuma una mayor responsabilidad en la formación profesional, actuando como investigadores de su práctica para dar respuesta a los problemas planteados. Asimismo, también recogemos a este respecto lo que indica Delors (1996):

Cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar, más exigencias se trasladan al profesorado, que debe disponer de competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad (p.168).

Pero dejando un poco al margen el “ruido” que generan discursos teóricos, se debe abrir una etapa de acción en la que se aúnen esfuerzos y definir un perfil docente, concretado en un marco de competencias, que se ajuste al compás de los nuevos tiempos, brindándole la oportunidad de desarrollar un trabajo de calidad (Esteve, 2001).

2.4 LOS MARCOS DE COMPETENCIAS DOCENTES

Tomando a Galvis, Fernández y Valdivieso (2006) como referencia, el perfil docente es “el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (p.13). Referirnos a dicho perfil es, por tanto, concebir los elementos cognitivos, de destrezas y actitudinales que le configuran como profesional; es decir, un marco en el que están recogidas sus competencias, que estará determinado por la amplitud de las demandas sociales que se plantean hoy al profesorado pero también por la propia comprensión de las tareas y los conocimientos necesarios para atenderlas por parte de profesores y profesoras (Montero, 2006).

Antes de presentar las propuestas concretas de marcos de competencias enunciados tanto por expertos como de instituciones, conviene analizar algunos argumentos que encontramos en la literatura sobre la conveniencia del diseño del perfil docente a partir de un marco de competencias¹⁵.

Caena (2014) ha estado involucrada en el estudio de los marcos de competencias del profesorado, formando parte del equipo de asesores en materia educativa de la Comisión Europea. Entiende este marco como una estructura de descriptores que aglutina tanto el conocimiento formal adquirido (a través de acreditación), como el posteriormente ampliado a lo largo de la carrera profesional. Asimismo, considera que esta descripción es beneficiosa tanto para el estudiante como para la profesión.

Por su parte, Vaillant (2007b) identifica una serie de elementos o acciones que se deberían articular a través de la política educativa en aras de una mayor profesionalización de la docencia, entre los que menciona el establecimiento de criterios profesionales, que se puede asumir como equivalente a lo que nosotros significamos aquí como marcos de competencias docentes. Estos criterios, según sugiere, constituyen referencias de actuación, que describen en una forma observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión, así como sus responsabilidades con respecto a los logros de aprendizaje de sus alumnos y su propio desarrollo profesional.

Es decir, se trata de un ejercicio beneficioso que contribuye a clarificar la visión del tipo de profesional que se ha de formar. Esto permite identificar las características fundamentales de una buena enseñanza y se podrían convertir en un instrumento para guiar al docente en su quehacer diario (Danielson, 2011). Y es que según se articule esta se conseguirá un perfil u otro de docente, tal y como acertadamente lo resumen Manso y Valle (2013):

La posibilidad de tener un marco común de competencias profesionales, no solo nos permitiría situar el desempeño docente, sino también reconocer la relevancia que el nuevo paradigma del aprendizaje por competencias tiene para orientar el diseño y el desarrollo de programas de formación -inicial y permanente- del profesorado (p.179).

Llegados a este punto, podemos coincidir en afirmar que resultan imprescindibles para planificar la formación del profesorado. De hecho, según Prats (2016), una de las

¹⁵ En el siguiente apartado nos detendremos en una descripción más detallada sobre el funcionamiento y aplicación de un marco de competencias en la profesión docente desde el punto de vista de la política educativa europea, basándonos en una revisión documental.

grandes tendencias que definen las agendas de reforma de la formación inicial docente es la relativa a la definición de competencias del profesorado. Articuladas, además, para cumplir tres funciones: institucional, como aviso a la profesión sobre la necesidad de tomar consciencia de su rol; corporativa, determinando un territorio para acometer con más facilidad procesos de formación, selección y evaluación; y social, ya que informa a comunidad educativa y social del grado de vigilancia que se ejerce sobre el sector.

Por tanto, con carácter previo a la formación resulta necesario plantearse qué perfil se aspira alcanzar, es decir, qué marco de competencias profesionales docentes se requieren para desempeñar adecuadamente la tarea de enseñar.

Perrenoud (2004a) y Sarramona (2007) coinciden en la idea de Vaillant (2007b) acerca de la finalidad de los marcos de competencias docentes. Según explican, se trata de una declaración de intenciones de la profesión, por ello deben orientar la formación a las instituciones encargadas de esta misión. Por tanto, se deben ir actualizando, de manera que se recojan las nuevas demandas, dado que la profesión es cambiante. Además, tal y como declara Paquay (1994), dichos marcos deben convertirse en un instrumento al servicio del debate sobre la profesión y la reflexión sobre la práctica.

Bozu y Canto (2008) señalan algunas motivaciones para optar por un perfil docente basado en competencias¹⁶ (p.91):

- Se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación.
- Nos remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.
- Abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.
- Es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia.
- Proporciona versatilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad.

Ahora bien, plasmar las cualidades esenciales de un buen profesor en una lista de competencias no es tarea fácil y surgen algunos interrogantes a la hora de diseñar el modelo (Gallent, 2015): ¿Cómo decidir la importancia de unas competencias respecto a otras? ¿Cuáles privilegamos y cuáles excluimos? ¿Qué terminología empleamos para catalogarlas?

Korthagen (2004), apoyándose de otros académicos (por ejemplo, Barnett, 1994; Hyland, 1994) advierte precisamente de algunas de las limitaciones del diseño de los marcos de competencias. Las principales debilidades de este enfoque son, desde su punto de vista, las siguientes: la rigidez del modelo, la fragmentación del rol del docente y el cuestionamiento acerca de su fiabilidad, validez y practicidad.

¹⁶ Aunque su trabajo está orientado al docente universitario, consideramos que esta argumentación es transferible a cualquier marco competencial, con independencia de la etapa educativa en la que el profesorado ejerza su labor.

En esta posición más crítica se encuentra también Esteve (2009b), alertando de que estas descripciones tan detalladas de las competencias que definen el perfil del buen profesor solo sirvan para generar una imagen idealizada de la profesión y se conviertan en un instrumento poco útil para la práctica de la enseñanza.

Danielson (2011) analiza, además, algunas de las barreras contra el establecimiento de dichos estándares, siendo principalmente de tipo cultural. Por un lado, muchos docentes y legisladores que consideran la docencia como un arte, pueden percibir con escepticismo estos marcos de competencias. Por otro, aun cuando se considere como un instrumento beneficioso en la profesión, requiere un esfuerzo importante para su implantación, incluso capacitación cuando se utilicen con finalidad evaluativa.

Por otro lado, y volviendo a las cuestiones que acabamos de plantearnos, en la bibliografía sobre el tema que nos ocupa constatamos que van surgiendo propuestas de las competencias profesionales que debe poseer el docente por parte de diferentes autores e instituciones; y no son pocas las iniciativas, de hecho representan un número extenso y, además, son variadas. Perrenoud (2004a) nos indica que no hay un inventario único de competencias, puesto que no hay consenso sobre el tema. Esta afirmación que podría ser interpretada como un factor negativo, creemos que no debiera ser así, pues precisamente en la preocupación de conseguir la unanimidad conduciría posiblemente a formulaciones genéricas o abstractas, lo menos definidas posibles.

En línea con lo anterior, también nos advierte de que la identificación de marcos de competencias nunca puede ser “neutro”, pues supone un abanico de opciones teóricas e ideológicas para representar a la profesión y, por tanto, variará según quien las enuncie. Se trata de limitaciones del discurso de las competencias que apuntábamos al final del capítulo previo y que ahora hemos retomado pues, como resulta obvio, también afectan a los marcos de competencias docentes.

Por ello, el académico francés propone que se trabaje profundamente el planteamiento de las competencias y se analice su funcionamiento, más allá de las abstracciones. Ello consiste, primero, en relacionar cada competencia con un grupo de problemas y tareas; segundo, en clasificar los recursos movilizados por la competencia en cuestión (conocimientos, habilidades, aptitudes, competencias más específicas...).

2.4.1 Propuestas de los expertos

Tomando como referencia los nuevos escenarios que van definiendo la nueva sociedad y, más concretamente la realidad en la profesión anteriormente presentada, recogemos algunas propuestas interesantes que se han realizado sobre las competencias de los docentes, desde una perspectiva más ilustrativa que descriptiva, teniendo en cuenta que no son las únicas posibles. En primer lugar, comenzamos con inventarios de competencias de autores (uno o varios) y, seguidamente, incluimos una selección de propuestas que han realizado organismos internacionales. En el caso de las primeras, el orden de presentación de los contenidos sigue la lógica de la cronología y, además, diferenciamos entre propuestas de autores de nuestro país o extranjeros. La única excepción es que comenzamos con el académico Perrenoud por la relevancia de su trabajo en este campo.

Así, Perrenoud (2004a) es un claro referente en el ámbito de las competencias y, por ello, nuestro punto de partida a la hora de reflejar las propuestas sobre marcos referenciales de competencias docentes. Su contribución parte de una guía de competencias adoptada en Ginebra en 1996 en la que él mismo participó, si bien es solo él quien las desarrolla en su obra. Este inventario se centra más en las competencias

emergentes y, por tanto, no trata de manera específica aquellas que se asumen como más evidentes o tradicionalmente reconocidas. Monereo (2010) es partidario de incluir este tipo de competencias que aborden cuestiones emergentes a partir de un análisis prospectivo, pues es una manera de prever las dificultades a las que se enfrentarán los docentes en su ejercicio profesional y supone, en cierta manera, un modo de anticiparse organizando una formación que los prepare adecuadamente.

La propuesta del académico francés agrupa diez grandes familias, tal y como aparece a continuación (Perrenoud, 2004a):

Tabla 2.4.1 Marco de competencias docentes de Perrenoud (2004a)

<i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje - Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos - Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento
<i>Gestionar la progresión de los aprendizajes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza - Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje - Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión
<i>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. - Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio - Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades - Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
<i>Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño - Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos - Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta» - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
<i>Trabajar en equipo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes - Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones - Formar y renovar un equipo pedagógico - Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales - Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
<i>Participar en la gestión de la escuela</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar un proyecto institucional - Administrar los recursos de la escuela - Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes

Tabla 2.4.1 Marco de competencias docentes de Perrenoud (2004a)

	(extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen)
	- Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos
<i>Informar e implicar a los padres</i>	- Favorecer reuniones informativas y de debate - Dirigir las reuniones - Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos
<i>Utilizar las nuevas tecnologías</i>	- Utilizar los programas de edición de documentos - Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza - Comunicar a distancia a través de la telemática - Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
<i>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</i>	- Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad - Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales - Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta - Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase - Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia
<i>Organizar la propia formación continua</i>	- Saber explicitar sus prácticas - Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios - Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) - Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo - Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Fuente: Perrenoud (2004a)

Otra propuesta, quizá menos conocida pero no por ello menos interesante es la de Charlotte Danielson (1996), ya que ha sido utilizado como modelo de evaluación del profesorado en diversos centros educativos en América Latina o Estados Unidos (Danielson, 2011). El marco dispone cuatro ámbitos o dominios de competencias docentes, tal y como aparece en la tabla 2.4.2.

Tabla 2.4.2 Marco de competencias docentes de Danielson (1996)

<i>Dominio 1: Planificación y preparación</i>	- Demostrar conocimiento del contenido y la pedagogía - Demostrar conocimiento de los estudiantes - Seleccionar objetivos de aprendizaje - Demostrar conocimiento de los recursos - Planificar coherentemente los procesos de enseñanza-aprendizaje - Evaluar el aprendizaje de los estudiantes
<i>Dominio 2: El ambiente del aula</i>	- Creación de un ambiente de respeto y compenetración - Creación de una cultura de aprendizaje - Dirigir los procesos en el aula - Manejar los comportamientos de los estudiantes - Organización del espacio escolar

Tabla 2.4.2 Marco de competencias docentes de Danielson (1996)

<i>Dominio 3: Instrucción</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación clara y precisa - Utilización de técnicas interrogativas y de discusión - Participación de estudiantes en el aprendizaje - Proporcionar a los alumnos información de su aprendizaje - Demostrar flexibilidad y capacidad de respuesta
<i>Dominio 4: Responsabilidades profesionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre la propia enseñanza - Mantenimiento adecuado de los historiales y registros de los alumnos - Comunicación con las familias - Participación en la escuela y en el contexto - Perfeccionamiento y desarrollo profesional - Mostrar profesionalidad

Fuente: Danielson (1996)

Scriven (1998, citado en Farland y Gullickson (1998) y McKenna et al. (1998)) especifica en su propuesta un listado de competencias (tabla 2.4.3) que caracterizan el buen hacer del colectivo docente, si bien el detalle que ofrece de cada una de ellas responde más a una formulación en clave de indicadores que de definición.

Tabla 2.4.3 Marco de competencias docentes de Scriven (1998)

<i>Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Del campo concreto de competencia - De otras materias presentes en el currículo - De centro y su contexto - De las responsabilidad docentes
<i>Planificación y organización de la enseñanza</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración del trabajo de los profesores sustitutos - Desarrollo del curso y/o mejora - Selección y creación de materiales - Utilización de recursos disponibles - Apoyo al alumnado con necesidades especiales - Suministro al alumnado de tareas de casa con sentido
<i>Comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de comunicación generales - Implicación de padres en la educación de sus hijos - Eficacia de la comunicación del contenido del curso a todo el alumnado - Dominio de la tecnología educativa - Gestión del aula - Desarrollo del curso - Evaluación del curso
<i>Organización de la clase</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con el alumnado - Supervisión eficaz de los ayudantes de aula - Mantenimiento de la disciplina en clase - Asistencia individual al alumnado - Gestión para evitar emergencias y saber enfrentarse a ellas
<i>Eficacia en la instrucción</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación para aprender del alumnado - Supervisar y facilitar el aprendizaje del alumnado - Efectos positivos sobre el aprendizaje de todos los alumnos - Energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza
<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico y respuesta a las necesidades del alumnado - Evaluación y mejora del curso, enseñanza materiales, currículo, etc.

Tabla 2.4.3 Marco de competencias docentes de Scriven (1998)

	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación y mejora de las actividades de aula - Evaluación del progreso del alumnado - Obtención de retroalimentación del alumnado en la enseñanza - Elaboración, impartición, puntuación e interpretación de exámenes - Calificaciones y clasificaciones - Comunicación del progreso académico al alumnado, directores, y padres
<i>Profesionalidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conducta ética - Promoción y modelado de tratamiento equitativo a los alumnos, compañeros y padres - Actitud y actuación profesional - Conocimientos (lectura de literatura profesional) - Actividades de formación profesional - Cooperación con otro personal del centro - Servicio a la profesión (investigando en educación, ayudando a principiantes y compañeros...)
<i>Otros servicios individualizados al centro y su comunidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del terreno de juegos y disciplina - Conformidad con las normas y reglamentos escolares - Refuerzo de las normas escolares

Fuente: Scriven (1998)

Cecilia Braslavsky (Braslavsky, 1999) también atiende las competencias profesionales del docente, un perfil de docente abierto a su entorno y a la comprensión de lo que le rodea. Propone que este colectivo cuente con cinco competencias, concretado en un programas de formación (ver tabla 2.4.4).

Tabla 2.4.4 Marco de competencias docentes de Braslavsky (1999)

<i>Competencia pedagógico-didáctica</i>	Capacidad para facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomo, con criterios de selección de estrategias, guía al alumnado y utilización de las tecnologías.
<i>Competencia institucional</i>	Capacidad de articular la macropolítica del sistema educativo con las necesidades del aula en el que actúa.
<i>Competencia productiva</i>	Capacidad del docente para comprender el mundo en el que vive y vivirá, así como ampliar el horizonte cultural.
<i>Competencias interactiva</i>	Capacidad para comprender y sentir con el otro, conocer la cultura del alumnado, las peculiaridades de las comunidades y las formas de funcionamiento de la sociedad.
<i>Competencia especificadora</i>	Capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos especializados en un nivel determinado, disciplina concreta y a unos alumnos específicos.

Fuente: Braslavsky (1999)

Otra autora, Galvis (2007), lleva a cabo un estudio en el contexto de Caracas para identificar las competencias docentes y así definir su perfil. Para la investigación se contó con la participación de la institución responsable de la formación de docentes, profesorado de centros educativos públicos y privados, y empleadores. La propuesta resultante conformó los tipos de competencias que se especifican en la tabla 2.4.5.

Tabla 2.4.5 Marco de competencias docentes de Galvis (2007)

<i>Competencias intelectuales (conocer)</i>	Referidas a lo cognitivo, lógico, científico, técnico y pedagógico-didáctico, las cuales, permiten facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y seleccionar, utilizar evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
<i>Competencias profesionales (hacer)</i>	Definidas por la habilidad o capacidad inteligente de resolver problemas en situaciones difíciles, nuevas y únicas.
<i>Competencias sociales (convivir)</i>	Capacidad del docente para comprender el mundo en el que vive y vivirá así como ampliar el horizonte cultural.
<i>Competencias intrapersonales (ser)</i>	Entre ellas se distinguen las competencias productivas y las especificadoras, las cuales incluyen el proceso de conocerse a sí mismo, de estar consiente de sus emociones, de sus sentimientos y control sobre su proceso cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> - Las competencias productivas le permiten al docente estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje. - Las competencias especificadoras, contribuyen con la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución, así como también a observar y caracterizar situaciones en la realidad pedagógica y actuar en consecuencia.

Fuente: Galvis (2007)

Hemos incluido la propuesta de Caena (2014), por su vinculación a la Comisión Europea, que recoge, de hecho, algunos requisitos del perfil docente ya sugeridos desde la política educativa europea (tabla 2.4.6):

Tabla 2.4.6 Marco de competencias docentes de Caena (2014)

<i>Estrategias de gestión del conocimiento</i>	Relacionado con temas como currículum, teorías de la educación y evaluación.
<i>Enseñanza de la disciplina de conocimiento</i>	Relacionado con competencias digitales y comprensión del aprendizaje del alumnado.
<i>Gestión del aula</i>	Relacionado con estrategias de organización de la clase.
<i>Habilidades interpersonales, de colaboración y reflexión e investigación</i>	Relacionado con el desempeño de su trabajo en el contexto de una comunidad escolar.
<i>Actitud crítica</i>	Demostrada hacia la práctica profesional y la innovación.
<i>Actitud positiva y compromiso</i>	En el desarrollo profesional continuado, colaboración, diversidad e inclusión.
<i>Adaptación</i>	Capacidad de saber adaptar planes y prácticas a cada contexto y alumnado.

Fuente: Caena (2014). Traducción propia.

Según esta autora, estos descriptores de competencias reflejan seis paradigmas complementarios de la profesión docente, tal y como describimos a continuación: el profesor como 1) agente reflexivo, 2) experto del conocimiento, tanto del ámbito de la disciplina como temas transversales, 3) experto habilidoso, 4) actor en la clase, 5) agente social y 6) aprendiz permanente.

En el contexto nacional, también contamos con expertos que han elaborado marcos de competencias docentes. A continuación, recogemos una selección.

La profesora Cano (2005) plantea siete competencias (tabla 2.4.7) que permiten a los docentes resolver las tareas cotidianas con eficiencia; además, desarrolla dichas competencias en clave práctica para poder mejorarlas.

Tabla 2.4.7 Marco de competencias docentes de Cano (2005)

<i>Planificación y organización del propio trabajo</i>	Comprende la necesidad de saber llevar bien una agenda de trabajo y delegar, el desarrollo de una actitud positiva hacia un estilo proactivo (superando el estilo de “apagafuegos”), la sistematización de criterios para la toma de decisiones, así como dedicar tiempo para la reflexión de las tareas llevadas a cabo.
<i>Comunicación</i>	Incluye prestar atención a estímulos verbales (velocidad al hablar, vocabulario), estímulos vocales (tono y volumen de voz), estímulos físicos (lenguaje corporal) y estímulos situacionales (distancia física con el interlocutor, organización del espacio), eliminar o reducir las barreras a la comunicación, preparar las intervenciones orales así como las comunicaciones escritas.
<i>Trabajar en equipo</i>	Supone aprender dinámicas de grupo (simulaciones, lluvia de ideas, técnica Phillips 6/6, etc.), tener una actitud colaborativa, celebrar reuniones que resulten operativas.
<i>Establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos</i>	Aprender a identificar los diferentes tipos de conflictos, los pasos para la resolución y la mediación como una propuesta de intervención.
<i>Utilizar las NTIC</i>	Se refiere al conocimiento de los sistemas informáticos (hardware, redes, software), uso del sistema operativo, búsqueda y selección de información a través de Internet, comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes, procesamiento de textos, tratamiento de la imagen, utilización de la hoja de cálculo, uso de bases de datos, entretenimiento y aprendizaje con las TIC, etc.
<i>Disponer de un autoconcepto positivo y ajustado</i>	Conocer las fortalezas y debilidades de cada uno, alimentar la autoestima, superar los sentimientos negativos, tomar conciencia de las limitaciones y tornarlas en posibilidades y desarrollar habilidades sociales.
<i>Autoevaluación constante del trabajo</i>	Desarrollar técnicas y estrategias de autoevaluación en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (preparación, realización, evaluación), participar en procesos de coevaluación (con otros profesores).

Fuente: Cano (2005)

Sarramona (2007) toma como punto de partida las funciones del profesorado de secundaria para plantear las competencias. Veamos su planteamiento en la tabla 2.4.8, teniendo en cuenta que el primer nivel se corresponde con las tareas generales (columna de la izquierda) y, el segundo, a las competencias (columna de la derecha):

Tabla 2.4.8 Marco de competencias docentes de Sarramona (2007)

<i>Planificar e implementar el currículo escolar</i>	- Identificar los elementos concluyentes en la aplicación del currículo - Organizar de manera coherente el conjunto de elementos que
--	---

Tabla 2.4.8 Marco de competencias docentes de Sarramona (2007)

	<ul style="list-style-type: none"> - confluyen en la práctica curricular - Seleccionar y confeccionar materiales didácticos apropiados a la práctica curricular - Decidir y aplicar las estrategias didácticas en la práctica curricular - Evaluar los procesos y los resultados curriculares
<i>Tutorizar a los alumnos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las características personales y sociales de sus alumnos - Ser capaz de establecer sintonía empática con los alumnos tutorizados - Conocer y transmitir las informaciones necesarias para tomar decisiones respecto a la orientación personal y escolar de los alumnos - Dominar las estrategias pertinentes al desarrollo de habilidades sociales en los alumnos
<i>Apoyarse en el contexto familiar y social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber identificar los factores más relevantes del contexto socio-familiar que rodea al alumno - Implicar el contexto socio-familiar en el proyecto educativo del centro
<i>Actualizarse e implicarse en la profesión docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales - Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional - Sentirse comprometido con la profesión
<i>Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Poseer el equilibrio psicológico necesario para actuar con ponderación y serenidad - Poseer las cualidades comunicativas necesarias para facilitar la interacción con los alumnos y demás agentes educativos - Manifiestar en el comportamiento personal los valores que se quieren fomentar en la educación - Confiar en las posibilidades educativas de todos y cada uno de los alumnos

Fuente: Sarramona (2007)

Menos conocida quizá es la propuesta de Monserrat Casas (Casas, 2010). La profesora catalana considera que es necesario analizar las competencias para una mejor articulación del prácticum del Máster de Secundaria. Partiendo de la importancia de aglutinar una educación integrada por “pensar, sentir y actuar” (p. 315), sugiere dos bloques de competencias: personales y profesionales, que recogemos seguidamente de manera resumida en la tabla 2.4.9.

Tabla 2.4.9 Marco de competencias docentes de Casas (2010)

<i>Competencias personales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias intrapersonales - Competencias interpersonales
<i>Competencias profesionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y comprender los contenidos de la disciplina para poder seleccionar aquello que el alumnado debe aprender - Enseñar a hablar para aprender - Construir y planificar dispositivos de aprendizaje y secuencias didácticas - Implicar a todos los alumnos en su proceso de aprendizaje y en el propio trabajo (potenciar el trabajo cooperativo) - Utilizar las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento - Gestionar la diversidad y la progresión de los aprendizajes

Tabla 2.4.9 Marco de competencias docentes de Casas (2010)

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo. Participar en la gestión del centro - Informar e implicar a las familias en la tarea educativa de sus hijos - Organizar la propia formación permanente - Conocer las metodologías específicas adecuadas de las enseñanzas de régimen especial de carácter profesionalizador
--	--

Fuente: Casas (2010)

Bernal y Teixidó (2012) proponen de diez dimensiones clave para el desarrollo de las competencias, que se descomponen en subcompetencias específicas (tabla 2.4.10). En su planteamiento también aportan sugerencias de dinámicas formativas para su desarrollo, aunque aquí no las incluimos.

Tabla 2.4.10 Marco de competencias docentes de Bernal y Teixidó (2012)

<i>Promoción de nuevos aprendizajes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribución a la educación de los alumnos como ciudadanos (sociedad multicultural, desarrollo sostenible e igualdad de género) - Promoción del desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto de una sociedad del conocimiento y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (competencia lingüística, matemática, interacción con el mundo físico, competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal)
<i>Planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de aprendizajes significativos - Contextualización de las actividades, a partir de problemas reales - Dotación de enfoque globalizador de las actividades (como los proyectos) - Fomento del conocimiento que tiene el alumnado sobre su propio aprendizaje - Fomento de un clima escolar de aceptación mutua y cooperación - Agrupamientos flexibles y trabajo colaborativo - Espacios colaborativos y tiempos amplios - Utilización de diferentes fuentes de información (TIC) - Fomento del pensamiento crítico del alumnado - Potenciación de una metodología investigativa - Utilización de la evaluación como herramienta de aprendizaje
<i>Trabajo en equipo</i>	No se especifica con mayor detalle de subcategorías
<i>La competencia comunicativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia didáctica (habilidades de exposición de temas, mediación de los aprendizajes, dialógicas...) - Competencia interactiva (empatía, asertividad, escucha activa, estrategias de dinámica de grupos, comunicación intrapersonal e interpersonal...) - Competencia social (capacidad de argumentación y persuasión, estrategias de exposición y debate, empatía, escucha activa, respeto y valoración de las intervenciones...) - Competencia lingüística (estrategias discursivas de uso habitual, conocimiento del funcionamiento de lenguas, reflexión metalingüística...)
<i>Relaciones interpersonales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En relación con los demás - En relación consigo mismo

Tabla 2.4.10 Marco de competencias docentes de Bernal y Teixidó (2012)

<i>Resolución de conflictos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de la negociación - Promoción de un clima positivo - Aplicación de estrategias conductuales
<i>Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los procesos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de las TIC durante las actividades con la clase - Utilización de redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar y acceder a la comunicación - Fomento de ambientes de aprendizaje flexibles con apoyo de las TIC - Utilización de las TIC para apoyar el desarrollo de habilidades de los estudiantes (creación de conocimientos y aprendizaje permanente)
<i>Participación en la gestión/innovación del centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación e implicación en el proyecto institucional del centro como comunidad escolar - Implicación a los padres y a los alumnos en los procesos
<i>Liderazgo hacia la innovación</i>	No se especifica con mayor detalle de subcategorías
<i>Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión (si bien se refleja en todas las anteriores, tiene entidad por sí misma)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisión de expectativas positivas, estimulantes y realistas. Fomento del deseo de aprender - Prevención de la violencia y las diferentes discriminaciones. Aceptación de la heterogeneidad - Desarrollo de sentido de responsabilidad, compasión y justicia

Fuente: Bernal y Teixidó (2012)

También contamos con un estudio de la profesora Margarita Hernández (sf) que partiendo de un trabajo anterior con Jaume Sarramona (Hernández y Sarramona, 2002) diseña un instrumento de autoevaluación de las competencias docentes del profesorado de Ciclos Formativos (tabla 2.4.11). Su modelo se articula en tres grupos de competencias, agrupados en temas que, a su vez, incluyen un importante número de indicadores (por razones de extensión, estos últimos no los incluimos en la descripción).

Tabla 2.4.11 Marco de competencias docentes de Hernández (sf)

<i>Competencias curriculares</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la materia: dominio de contenidos y dominio del marco curricular - Gestión del currículum: estrategias de programación, gestión de objetivos, gestión de contenidos, gestión de metodología, gestión de actividades de enseñanza-aprendizaje, gestión de recursos, gestión de evaluación
<i>Competencias de gestión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a la diversidad: actitud personal, técnicas de actuación, acción tutorial - Estrategias instructivas: aplicación didáctica, interacción con alumnos, perfil dinamizador - Gestión del aula: planificación del clima, perfil relacional, tratamiento de conflictos
<i>Competencias colaborativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración con el centro educativo - Colaboración con las familias - Colaboración con la Administración - Colaboración con el entorno educativo

Fuente: Hernández (sf)

Más recientemente, Tiana (2013) analiza las características de función docente en el contexto actual, en términos de principios generales validados por representantes de toda

Europa, a partir de un informe de la Comisión Europea (2007b). Aunque no forman parte de un referencial de competencias, sí que consideramos que pueden orientar los preceptos para el diseño de uno (ver tabla 2.4.12).

Tabla 2.4.12 Marco de competencias docentes de Tiana (2013)

<i>Alta cualificación</i>	La docencia debe ser una profesión con un nivel de formación inicial al menos de grado, cursada en instituciones de educación superior, en la que se desarrollen competencias que sirvan para adquirir conocimientos de las materias a impartir, formación pedagógica y didáctica, práctica en la investigación educativa, capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar a los estudiantes así como conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación.
<i>Aprendizaje permanente</i>	Debe estar enmarcada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, lo que implica prestar atención especial al desarrollo profesional continuo, dotando al profesorado de nuevos conocimientos, destrezas y recursos que le permitan innovar en su trabajo.
<i>Movilidad</i>	Debe facilitarse la movilidad docente entre distintos países europeos, diferentes niveles educativos y distintas profesiones dentro del sector de la educación.
<i>Colaboración</i>	Debe estar basada en la colaboración entre el profesorado, los centros docentes y los organismos locales, regionales, estatales y comunitarios, con competencias educativas.

Fuente: Tiana (2013)

Como síntesis de las propuestas, hemos elaborado una tabla comparativa (2.4.13), que recoge los marcos de competencias docentes descritos y las principales coincidencias entre los diferentes expertos. Son un total de doce ámbitos de competencias:

- *Ética y promoción de nuevos aprendizajes*: incluye aprendizaje a lo largo de la vida, prevención de la violencia y educación en la no discriminación, sentido de responsabilidad y solidaridad y educación para la ciudadanía.
- *Planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje*: conocimiento de los contenidos y su organización, implementación del currículum, evaluación para el aprendizaje, agrupación del alumnado, motivación, atención a la diversidad y tutorización.
- *Comunicación y relación*: habilidades interpersonales, comunicación verbal y no verbal, interacción con otros y dinamización de grupos.
- *Trabajo en equipo*: trabajo con otros y actitud colaborativa.
- *Gestión del clima*: resolución de conflictos, mediación, negociación y disciplina.
- *Utilización de nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)*: programas para la enseñanza, búsqueda y selección de información así como redes de trabajo para la colaboración.
- *Control emocional*: habilidades intrapersonales, autoestima y autoconocimiento.
- *Evaluación docente*: autoevaluación y coevaluación.
- *Participación en el centro*: colaboración en proyectos de centro, implicación a la comunidad educativa y vinculación del centro con su entorno.
- *Implicación de familias y alumnado*: promoción de la participación de estos grupos, toma de decisiones consensuada y participación de las familias en la enseñanza
- *Liderazgo*: toma de decisiones, innovación y adaptación.
- *Formación y desarrollo profesional*: formación a compañeros, movilidad, investigación, actualización en la materia e implicación en la propia formación.

Tabla 2.4.13 Comparativa de marcos de competencias docentes propuestas por expertos

		Competencias docentes												
		Ética y promoción de nuevos aprendizajes	Planificación y organización proceso e-a	Comunicación y relación	Trabajo en equipo	Gestión del clima	Utilización de NTIC	Control emocional	Evaluación docente	Participación en el centro	Implicación de familias y alumnado	Liderazgo	Formación y desarrollo profesional	
Autor (Año)	Perrenoud (2004a)	✓	✓		✓		✓			✓	✓		✓	
	Danielson (1996)		✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓	
	Scriven (1998)	✓	✓	✓		✓		✓			✓		✓	
	Braslavsky (1999)	✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓			
	Galvis (2007)	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓			✓	
	Cano (2005)			✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
	Sarramona (2007)	✓	✓	✓				✓			✓	✓	✓	✓
	Casas (2010)	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓
	Bernal y Teixidó (2012)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
	Hernández (sf)	✓	✓	✓						✓	✓	✓		
	Tiana (2013)	✓	✓		✓					✓		✓		✓
	Caena (2014)		✓	✓	✓	✓			✓			✓		✓

Fuente: Elaboración propia

Conscientes de que el análisis comparativo no pretende la exhaustividad, queremos aportar una serie de notas para la reflexión, que nos informan de una determinada tendencia en relación a dichos marcos.

En primer lugar, no todos los expertos coinciden en sus propuestas, ni necesariamente debe ser así, en cuanto se contemplan en diferentes años (con sus contextos específicos), y otras diferencias que se justifican por las concepciones que cada autor proyecta sobre el modelo de profesor o bien el nivel del sistema educativo al que se refiere.

En relación a este último aspecto, queremos incidir que aunque hemos consultado una amplia variedad de propuestas, nos hemos centrado aquí en aquellas focalizadas en el ámbito del profesorado no universitario, descartando otras contribuciones como: perfiles más relacionados como formador ocupacional o continuada (por ejemplo, Navío, 2005; Tejada, 2009), profesorado únicamente universitario (Bain, 2007; Ibáñez, 1990; Mas, 2011; Ortega, 2010; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2007), competencias profesionales en general (Boyatzis, 1982; Del Pino 1997; Levy-Leboyer, 1997; Mertens, 1997; Vargas, Casanova y Montanaro, 2001; Vargas Zúñiga, 2004) por no extendernos en un ámbito que queda fuera del objeto de la tesis y porque alguno de los más relevantes los tratamos más adelante, cuando abordamos la propuesta elegida para nuestro estudio empírico.

¿Eso significa que no comparten competencias los docentes universitarios (por mencionar un ejemplo) con los de secundaria? En absoluto, de hecho, se corresponden la mayoría de las competencias, tal y como lo ilustra, entre otros, Monereo (2010). Así, a partir de una encuesta a profesorado de secundaria y universidad de diferentes centros del mundo (España, Francia, Portugal, Inglaterra, México, Chile, Argentina, Bolivia, Perú y EE.UU.) recoge algunos de los problemas que inquietan al conjunto de los docentes, con independencia de la etapa universitaria en la que se ejerce, que justificarían el desarrollo de unas competencias determinadas:

(...) la organización de tiempos, espacios y recursos, las normas de conducta y disciplina, la claridad en la exposición de los contenidos, dominio de distintos métodos de enseñanza, sentido de lo que se enseña, la evaluación y su coherencia con la enseñanza impartida y los posibles conflictos de carácter personal con los estudiantes (Monereo, 2010, p.1).

Pero hay otras competencias que son diferentes, más centradas en dichos contextos y que parten, por tanto, de problemas específicos en la etapa no universitaria y son las que hemos pretendido recoger (o, al menos, una muestra de ellas).

Por otra parte, y apoyándonos en las ideas de Pavié (2011), conviene incidir que resultaría pretencioso concluir que existan competencias exclusivamente docentes, pues es cierto que algunos enunciados que proporcionan los referentes consultados podrían ser aplicables a otro ámbito laboral (por ejemplo, trabajar en equipo, comunicarse a nivel oral y escrito...). De todas formas, y siguiendo a este autor, es igualmente valorable contar con sus propuestas pues llevan a cabo un proceso de transferencia de las competencias hacia el ámbito docente.

En segundo lugar, se puede apreciar que hay una amplia coincidencia en la identificación de las competencias por parte de los diferentes autores, si bien queda a discreción de cada uno de ellos el nombre o "etiqueta" con la que se refiere a cada una. En general, si bien la competencia pedagógica-didáctica está ampliamente refrendada en la mayoría de las propuestas, pocos hacen referencia concreta a la tradicional de conocer los contenidos de la materia, aunque sabemos que se trata de una competencia clásica y

elemental que ha caracterizado al docente (sobre todo, el de la etapa de secundaria). Por el contrario, la clasificación denota un mayor énfasis en otro tipo de características, más allá de lo cognitivo, para el buen desempeño del docente: la relación con los otros, el equilibrio personal, la implicación a las familias, la participación en el centro, la conducta ética o el propio desarrollo profesional, entre otras.

En tercer lugar, se puede fácilmente deducir que determinadas competencias incluyen a otras. Por ejemplo, la resolución de conflictos comporta competencias comunicativas o la de planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje contiene o puede contener la utilización de las TIC y la conducta ética.

Finalmente, los autores consultados no establecen prioridad entre las competencias, o si lo existe, no lo mencionan. En general, los expertos a los que hacemos referencia en el cuadro comparativo remarcan la importancia de combinar las diferentes competencias en la práctica. Sarramona (2007) es uno de los autores que explicita que “todas son necesarias en el momento oportuno de su aplicación” (p.39), por ello su inventario propuesto no responde a una jerarquía respecto a su importancia. Perrenoud (2004a), por su parte, lo que enfatiza es que se focaliza en las emergentes de la profesión, pero ello no implica que sean más relevantes que las tradicionales.

2.4.2 Propuestas de los organismos internacionales

En este apartado abordamos algunas de las propuestas que realizan diferentes organismos de ámbito supranacional en torno a los marcos de competencias docentes. Por tanto, aquí nos centramos en un ámbito institucional.

El contenido específico de la mayoría de los informes que publican dichos organismos lo estudiamos en el siguiente apartado, en el que recogemos su contribución en torno al profesorado, sus competencias y formación. Por ello, aquí hacemos alguna reseña a los mismos, pero únicamente nos centraremos en su propuesta de competencias docentes, siguiendo un orden cronológico aquí también.

Un estudio llevado a cabo desde la red Eurydice (Eurydice, 2002) propone un marco de competencias para los docentes, en el que se identifican tres ejes temáticos: el aprendizaje y enseñanza de las TIC, la gestión y administración de la actividad escolar y la capacidad para atender la diversidad. El contenido fundamental lo sintetizamos en cinco ámbitos (tabla 2.4.14).

Tabla 2.4.14 Marco de competencias docentes de Eurydice (2002)

<i>Formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)</i>	Si distingue si es con fines pedagógicos o personales: uso de programas de procesamiento de texto, de datos, software educativo, internet.
<i>Formación para la gestión y administración de centros educativos</i>	Incluye: gestión financiera, habilidades organizativas, gestión horaria, destrezas para la comunicación y relaciones públicas.
<i>Formación para la integración de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)</i>	Incluye: introducción general a las NEE, metodología de la enseñanza integrada, formación práctica en un aula integrada, conocimiento de los recursos existentes y su aplicación más eficaz.
<i>Formación para el trabajo con grupos multiculturales</i>	Incluye: comunicación intercultural, metodología del aprendizaje intercultural, formación práctica en aulas multiculturales, sociología de las poblaciones de inmigrantes.

Tabla 2.4.14 Marco de competencias docentes de Eurydice (2002)

<i>Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar</i>	Incluye: introducción a conflictos en el aula, comunicación específica, asertividad, control del estrés, práctica sobre gestión del comportamiento.
---	---

Nota: Las tres últimas competencias reseñadas en la tabla, en ocasiones son referidas como un mismo grupo denominado "Atención a la diversidad".

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2002).

Este inventario de competencias docentes es el único referido, del conjunto de propuestas que en este apartado recogemos, a la etapa educativa de secundaria. Asimismo, para cada una de ellas se ofrece un análisis comparativo de 30 países europeos de la Red Eurydice que refleja en qué medida las políticas nacionales garantizan la formación de habilidades en la formación inicial: por un lado, su obligatoriedad u optatividad en el currículum; por otro, la existencia o no de directrices que orienten sobre el contenido y la duración de su formación. Esta información disponible por países la desarrollaremos en el capítulo 4, correspondiente de formación del profesorado en la que se incluirá además información actualizada, pues desde que se publicó este informe son muchas las reformas educativas acometidas en los diferentes Estados miembros.

En el contexto de la *Estrategia Lisboa* y el programa *ET-2010* que se lideró desde la Unión Europea y que más adelante desarrollaremos, la Comisión Europea publica en 2005 un documento de gran relevancia en lo que se refiere a las competencias docentes (Comisión Europea, 2005). Además de establecer unos principios comunes sobre los que se deben articular la política educativa comunitaria relativa a la profesión docente, proponen tres ámbitos en los que deben desarrollar sus competencias (tabla 2.4.15).

Tabla 2.4.15 Marco de competencias docentes de la Comisión Europea (2005)

<i>Trabajar con otros</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Con los estudiantes a nivel individual y colectivo, teniendo en cuenta los valores de inclusión social y apoyándoles en su formación para participar como miembros activos de la sociedad - Con los compañeros de profesión, colaborando para mejorar su propio aprendizaje y su rol como docente
<i>Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolverse con diferentes tipos de conocimiento - Habilidades pedagógicas para crear entornos de aprendizaje - Su formación y desarrollo profesional debe prepararles para acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir conocimiento, haciendo un uso efectivo de la tecnología cuando corresponda - Orientar a los estudiantes en la red acerca de la información que pueden encontrar y construir - Tener buena comprensión de los conocimientos de su materia y ver el aprendizaje a lo largo de la vida
<i>Trabajar con y en la sociedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la movilidad y cooperación en Europa, así como valores de responsabilidad y respeto hacia las culturas - Entender los factores que generan cohesión social y exclusión - Cooperar con la comunidad educativa (padres, instituciones de formación del profesorado, entidades locales...)

Fuente: Comisión Europea (2005)

Esta propuesta no será la única que emane de la Unión Europea, sino que tras la misma tendrá lugar la del FIER (2010) y otra también, más reciente, liderada desde la propia Comisión Europea (2012b) y que describiremos más en las próximas páginas.

Por otra parte, el planteamiento que realiza el Banco Mundial (2007) en uno de sus informes sobre educación secundaria resulta también de interés pues incluye el contexto mundial (no solo Europa, como es el caso del informe de Eurydice). El marco de competencias está fundamentado en un informe canadiense (Martinet, Danielle y Clermont, 2001) a petición del Ministerio de Educación de Québec y dirigido a todos los niveles educativos. En este documento de base se especifica cada una de las doce competencias, con sus componentes acompañados de una fundamentación teórica y, finalmente, los resultados que se debe alcanzar en la formación inicial en cada una de ellas.

Esta institución adapta su propuesta y la complementa con evidencias de investigaciones sobre la docencia. Por un lado, identifican tres niveles de consecución, según el nivel de experiencia del profesorado:

- Nivel I: Educación inicial del docente.
- Nivel II: Inducción del docente.
- Nivel III: Desarrollo profesional.

Por otro, diferencian tres ámbitos (competencias profesionales, competencias para la docencia y competencias escolares) que agrupan a un total de doce competencias y, su desglose en componentes (tabla 2.4.16).

Tabla 2.4.16 Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007)

<i>Competencias profesionales</i>	
<i>Actuar en forma crítica como profesional, interpretando los objetos del conocimiento o la cultura en el desempeño de las propias funciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los aspectos centrales y los ejes (conceptos, postulados y métodos) del conocimiento de la disciplina con el fin de posibilitar un aprendizaje significativo por parte de los alumnos. - Adoptar una distancia crítica de la disciplina enseñada - Establecer relaciones entre la cultura prescrita en el currículo y la de los alumnos; convertir la clase en un lugar abierto a múltiples puntos de vista en un espacio de interacción - Adoptar una perspectiva crítica de los propios orígenes y prácticas culturales y de la propia función social - Establecer relaciones entre los diferentes campos del conocimiento de la asignatura
<i>Comprometerse en proyectos individuales y colectivos de desarrollo profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar las propias competencias y adoptar los medios para desarrollarlas utilizando los recursos disponibles - Intercambiar ideas con los colegas acerca de la conveniencia de las diferentes alternativas pedagógicas y didácticas - Reflexionar acerca de la propia práctica pedagógica (análisis reflexivo) y llevar los resultados a la práctica; desarrollar proyectos pedagógicos para resolver los problemas de enseñanza - Estimular a los colegas a participar en investigaciones orientadas a la adquisición de las competencias establecidas en el programa de capacitación y los objetivos educacionales de la escuela

Tabla 2.4.16 Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007)

<p><i>Actuar de manera profesional y con perspectiva crítica, interpretando los objetos del conocimiento o de la cultura en el desempeño de sus funciones</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser consciente de los valores que están en juego en el propio desempeño - Estimular el comportamiento democrático en el aula - Brindar a los alumnos la debida atención y apoyo - Mantener altas expectativas - Creer que los alumnos son capaces de aprender y que se es capaz y responsable de enseñarles en forma satisfactoria - Explicar, en función del interés público, las decisiones tomadas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. - Respetar los aspectos de confidencialidad de la profesión - Evitar todas las formas de discriminación por parte de los estudiantes, los padres y los colegas - Ubicar los problemas éticos que se presentan en el aula dentro de las grandes corrientes del pensamiento - Utilizar en forma juiciosa el marco legal y autorizado que rige la profesión
<hr/> <p><i>Competencias de docencia</i></p> <hr/>	
<p><i>Diseñar situaciones de docencia-aprendizaje para la materia que deberá aprenderse y hacerlo en función de los alumnos y del desarrollo de las competencias incluidas en el currículo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Basar las decisiones y el desempeño en datos recientes derivados de investigaciones didácticas y pedagógicas - Conocer las maneras de representar y formular la materia para hacerla comprensible para otros - Comprender qué es lo que facilita o dificulta el aprendizaje de un tema específico: la influencia de las concepciones y preconcepciones particulares de los alumnos de diferentes edades y formación en el aprendizaje de los temas y lecciones enseñados con mayor frecuencia - Analizar las concepciones erróneas de los alumnos en relación con la materia que se enseña - Seleccionar e interpretar los conocimientos de la materia con respecto a los objetivos, competencias y elementos de los contenidos del currículo - Planificar secuencias de enseñanza y evaluación teniendo en mente la lógica del contenido y el avance en el aprendizaje; tener en mente las representaciones, diferencias sociales (de sexo, origen étnico, socioeconómicas y culturales), necesidades e intereses especiales de los alumnos al preparar las situaciones de enseñanza-aprendizaje - Seleccionar métodos didácticos variados y apropiados al desarrollar las competencias incluidas en el currículo. - Prever los obstáculos para el aprendizaje de la materia que se enseñará - Prever situaciones de aprendizaje que permitan la integración de las competencias en diversos contextos
<p><i>Dirigir las situaciones de docencia-aprendizaje de acuerdo con el contenido que se aprenderá y hacerlo en función de los alumnos y del desarrollo de las competencias incluidas en el currículo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crear las condiciones para que los alumnos participen en situaciones problema y en temas o proyectos significativos, teniendo en mente sus características cognitivas, afectivas y sociales - Dar una orientación al aprendizaje iniciando las lecciones y actividades a través del uso de organizadores o presentaciones preliminares - Presentar la materia a través de redes de conocimientos estructurados en torno a ideas potentes - Entregar experiencias con tareas en todos los niveles de complejidad de la materia - Poner a disposición de los alumnos los recursos necesarios en las situaciones de aprendizaje propuestas - Brindar a los alumnos la oportunidad de aprender, dedicando la mayor parte del tiempo disponible a las actividades curriculares

Tabla 2.4.16 Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007)

	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar interrogaciones con el propósito de hacer participar a los alumnos en un debate estructurado sostenido en torno a ideas potentes - Guiar a los alumnos en la selección, interpretación y comprensión de la información disponible en los diferentes recursos y en la comprensión de los aspectos de las situaciones problema o las necesidades de un tema o proyecto - Moldear el aprendizaje de los alumnos por medio de estrategias, etapas, preguntas y retroalimentación frecuentes y pertinentes, de manera de ayudar a la integración y transferencia del aprendizaje; ayudar a los alumnos a trabajar en forma cooperativa - Brindar a los alumnos suficientes oportunidades para practicar y aplicar lo que están aprendiendo y para recibir retroalimentación orientada al mejoramiento
<p><i>Evaluar el avance en el aprendizaje y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos en la materia que deben aprender</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - En una situación de aprendizaje, manejar la información con el fin de que los alumnos superen sus problemas y dificultades, y modificar y adaptar la pedagogía para apoyar el avance de los alumnos; supervisar el avance de los alumnos utilizando tanto pruebas formales y evaluaciones de rendimiento como evaluaciones informales de la participación de los alumnos en las lecciones y de su trabajo en los deberes escolares - Establecer una evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos con el fin de evaluar el grado de adquisición de las competencias - Construir o emplear instrumentos que permitan la evaluación del avance y la adquisición de las competencias pertinentes - Comunicar a los alumnos y a los padres, en forma clara y explícita, los resultados obtenidos y la retroalimentación con respecto al avance en el aprendizaje y la adquisición de la competencia - Cooperar con el equipo pedagógico para determinar el ritmo deseable y las etapas de avance en el ciclo de capacitación
<p><i>Planificar, organizar y supervisar el funcionamiento del grupo-curso con el propósito de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y socialización</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir y aplicar un sistema de trabajo eficaz para las actividades regulares en el aula - Comunicar claramente a los alumnos los requisitos de un correcto comportamiento escolar y social, cerciorándose de que los cumplan - Estimular la participación de los alumnos -como grupo y como personas- en el establecimiento de las normas de funcionamiento del curso - Adoptar estrategias para impedir que se generen conductas incorrectas e intervenir eficazmente cuando esto ocurra - Mantener un ambiente de aprendizaje adecuado
<p><i>Adaptar la pedagogía a la diversidad de los estudiantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar tareas de aprendizaje adaptadas a las posibilidades y características de los alumnos - Organizar diferentes ritmos de aprendizaje en función de las posibilidades de los alumnos - Organizar grupos heterogéneos para que los alumnos trabajen juntos - Desarrollar experiencias de aprendizaje cooperativo - Ayudar a la integración pedagógica y social de los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta o que presentan discapacidades - Buscar información de los actores pertinentes, incluyendo los padres, en relación con las necesidades de los alumnos - Sugerir a los alumnos las tareas de aprendizaje, desafíos y papeles en el grupo-curso que les permitan el avance en su desarrollo - Participar en la preparación e implementación de un plan de

Tabla 2.4.16 Marco de competencias docentes del Banco Mundial (2007)

rendimiento adaptado	
<p><i>Integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la preparación y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, manejo del aula y desarrollo profesional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar una actitud crítica y bien fundamentada con respecto a las ventajas y limitaciones de las TIC como un medio para la enseñanza y el aprendizaje y para la sociedad - Evaluar el potencial didáctico de las TIC y las redes computacionales en el desarrollo de las competencias contempladas en el currículo; utilizar una diversidad de herramientas multimedia para la comunicación - Utilizar eficazmente las TIC para investigar, interpretar y comunicar información como también para resolver problemas - Utilizar las TIC en forma eficaz para establecer redes de interacción y de capacitación continua en relación con la materia enseñada y su práctica pedagógica - Ayudar a los alumnos a usar las TIC en sus actividades de aprendizaje, a evaluar dicho uso y a analizar críticamente los datos recopilados a través de estas redes
<p><i>Comunicarse en forma clara y correcta en el lenguaje de instrucción, tanto verbalmente como por escrito, en los diferentes contextos relacionados con la profesión docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar el tipo de lenguaje oral apropiado al dirigirse a los alumnos, los padres o los colegas. - Respetar las reglas del lenguaje escrito en los documentos destinados a los alumnos, los padres y los colegas - Saber cómo adoptar un punto de vista y mantener las ideas propias, debatiéndolas en forma coherente, eficaz, constructiva y respetuosa - Utilizar preguntas para estimular a los alumnos a procesar los contenidos y reflexionar con respecto a estos, a reconocer las relaciones entre sus principales ideas y sus implicaciones, a pensar en forma crítica acerca de estos y a usarlos en la solución de los problemas, la toma de decisiones y otras aplicaciones de mayor orden - Comunicar ideas en forma rigurosa, utilizando un vocabulario preciso y una sintaxis correcta - Corregir los errores cometidos por los alumnos en su trabajo oral y escrito; buscar constantemente mejorar la expresión oral y escrita
<i>Competencias escolares</i>	
<p><i>Cooperar con los demás miembros de la escuela, con los padres y con los diversos agentes sociales para lograr los objetivos educativos de la escuela</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar con los demás miembros de la escuela en la definición de los objetivos y en la preparación e implementación de los proyectos sobre servicios educativos en el ámbito de las responsabilidades asignadas a los centros escolares - Promover la participación y el flujo de información relevante para las familias de los estudiantes - Coordinar su desempeño con el de los diversos agentes de la escuela - Estimular la participación de los alumnos en la administración de la escuela y en sus actividades y proyectos
<p><i>Trabajar en cooperación con los demás miembros del equipo pedagógico en las tareas que permitan el desarrollo y la evaluación de las competencias explícitas del programa de formación y hacerlo en función de los alumnos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber cuáles son las situaciones que requieren la colaboración con otros miembros del equipo pedagógico para el diseño y adaptación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y el dominio de las competencias al final del período - Definir y organizar un proyecto en función de los objetivos del equipo pedagógico - Participar en forma activa y permanente con los equipos pedagógicos que manejan a los alumnos - Trabajar con miras al logro del consenso requerido entre los miembros del equipo pedagógico

Fuente: Banco Mundial (2007)

Desde la OCDE (2009a), a partir de una revisión de los informes nacionales de los Estados miembros, se propone una ejemplificación de posibles áreas de responsabilidad nuevas o ampliadas de los docentes. Aunque no las identifican como competencias propiamente, sí que ayudan, a nuestro parecer, a comprender el perfil del profesorado. Las áreas se pueden concretar en cuatro niveles (estudiante, clase, centro y familias), tal y como se recoge en la tabla 2.4.17.

Tabla 2.4.17 Marco de competencias docentes de la OCDE (2009a)

A nivel de estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gestionar los procesos de aprendizaje</i>: además de proporcionar instrucción, el docente debe animar a que el aprendiz asuma un papel activo en su aprendizaje. - <i>Responder de manera efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes</i>: se espera que los docentes sean capaces de diagnosticar fortalezas y áreas de mejora de los educandos para poder orientarles, así como a sus familias. - <i>Integrar la evaluación formativa y sumativa</i>: el docente tiene que estar sumergido en una verdadera cultura de evaluación, en la que aproveche los resultados de las pruebas para adaptar el currículo y su propia enseñanza.
A nivel de clase	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enseñar en clases multiculturales</i>: trabajar con técnicas de cohesión para conseguir una integración entre los estudiantes, a la vez que dar a conocer la riqueza cultural de los diferentes grupos. - <i>Incorporar nuevos contenidos en el currículo</i>: que se integren de manera transversal como educación para la ciudadanía (que incluye participación comunitaria, responsabilidad social y moral...). - <i>Integrar estudiantes con necesidades especiales</i>: que los docentes cuenten con capacidades para dar respuesta al alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje.
A nivel de centro	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Trabajar y planificar en equipo</i>: habilidades sociales y administrativas para saber cooperar con otros docentes y personal del centro. - <i>Planificar la evaluación y el desarrollo sistemático</i>: habilidades de recopilación y análisis de datos recogidos en procesos de autoevaluación o pruebas externas. Saber comunicarlo a otros agentes, como las familias. - <i>Manejar las TIC en el ámbito de la docencia y la gestión</i>: incluir las TIC en la práctica profesional, así como estar constantemente actualizado en las novedades en este campo. - <i>Colaborar en proyectos entre escuelas y cooperación internacional</i>: habilidades de liderazgo y comunicación para trabajar con otros centros y crear vínculos con otros países. - Poner en práctica habilidades de <i>gestión escolar y liderazgo compartido</i>, como consecuencia de una mayor descentralización de las decisiones.
A nivel de familias y otros agentes de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Proporcionar consejo profesional a padres</i>: cooperación con las familias, informar y consultarles. - <i>Construir una sociedad comunitaria para el aprendizaje</i>: habilidades para crear y mantener vínculos con las instituciones.

Fuente: OCDE (2009a)

También queremos destacar la propuesta que desarrolló el *Finnish Institute for Educational Research* (FIER, 2010), a partir de la investigación auspiciada por la propia

Comisión Europea que anteriormente señalábamos y en la que participaron 27 países miembros. El fin era evaluar hasta qué grado el currículum de la formación del profesorado de los Estados miembros proporciona el conocimiento, habilidades y competencias a las que hace referencia el informe de *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (Comisión Europea, 2007b). Lo que interesa es que la información del estudio procedente de una red de 100 expertos, informes nacionales (legislación y diversas publicaciones), junto con cuestionarios y entrevistas, hizo posible como resultado un esquema de competencias profesionales del docente europeo del siglo XXI (de todos los niveles de la educación, exceptuando los que trabajan en Ciclos Formativos).

En la tabla 2.4.18 resumimos los ocho grupos de competencias (*clusters*, nomenclatura que emplea el FIER) identificados, con algunos ejemplos de ítems que ayudan a describirlas:

Tabla 2.4.18 Marco de competencias docentes del FIER (2010)

<i>Competencias relacionadas con la disciplina</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión, estructuración y reestructuración del conocimiento de la materia - Integración de conocimiento de la materia y de pedagogía - Aplicación de estrategias constructivas en el procesamiento de conocimiento de la materia
<i>Competencias pedagógicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de una serie de estrategias de enseñanza - Apoyo del aprendizaje autónomo del estudiante - Uso de diversos métodos de enseñanza - Desarrollo socioemocional y moral del estudiante - Promoción del respeto a la multiculturalidad - Enseñanza en clases heterogéneas - Apoyo a los estudiantes
<i>Integración de teoría y práctica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje basado en la investigación - Uso de una práctica docente tutelada - Aprendizaje sobre la adquisición de la información y desarrollo del conocimiento - Realización de investigación
<i>Cooperación y colaboración</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperación y colaboración entre estudiantes, compañeros, padres y escuelas - Trabajo con la comunidad local y otros agentes implicados en la formación - Habilidades comunicativas - Uso de métodos de aprendizaje colaborativos - Promoción de un ambiente escolar seguro y respetuoso
<i>Garantía de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y aplicación de los principios de la evaluación - Contribución al aseguramiento de la calidad del sistema - Uso de la evaluación para la mejorar de la enseñanza
<i>Movilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento del intercambio de estudiantes - Aprendizaje y uso de las lenguas europeas - Aprendizaje y comprensión de diferentes culturas
<i>Liderazgo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a las competencias de liderazgo para desarrollar la institución y el aprendizaje - Colaboración entre instituciones y comunidades - Apoyo al profesorado para el desarrollo profesional
<i>Aprendizaje continuo y permanente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de los estudiantes para el aprendizaje permanente - Comprensión de la importancia del autodesarrollo para continuar la carrera profesional

Fuente: FIER (2010). Traducción propia

Merece la pena aportar algunas notas resultantes del estudio (FIER, 2010) a partir del análisis comparativo entre los Estados miembros participantes en las entrevistas. Llama la atención la importancia diferencial que todos los países otorgan a la competencia disciplinar, considerándola la más relevante en todas las etapas educativas. En secundaria, seguida de esta por orden de importancia, fueron las pedagógicas, integración de teoría y práctica, cooperación y aprendizaje permanente, movilidad y, en último lugar, liderazgo.

También las competencias pedagógicas son muy destacables para los participantes (si bien más en primaria que en secundaria); en especial, las habilidades relacionadas con enseñar en clases heterogéneas, debido al significativo aumento de estudiantes con otras lenguas, culturas y costumbres sociales.

Por otro lado, la orientación hacia una formación basada en la investigación ha ido adquiriendo peso (incluido en el grupo de Integración de teoría y práctica) en la mayoría de países y debería seguir potenciándose en opinión de los autores de este informe.

Finalmente, las competencias restantes (garantía de calidad, movilidad, liderazgo, aprendizaje continuo) fueron entendidas como menos importantes; especialmente las de movilidad y liderazgo que apenas eran reconocidas como competencias. Este último grupo, según se recomienda desde el informe, debería ser potenciado desde los currículos de la formación del profesorado.

Como ya anticipábamos en las páginas precedentes, desde la Comisión Europea se realiza una nueva propuesta de competencias para la profesión docente. En esta ocasión la iniciativa parte del marco de la estrategia *Un nuevo concepto de educación*, que se puso en marcha en 2012 desde la UE (Comisión Europea, 2012a) y cuyo contenido lo abordaremos con detenimiento en el siguiente apartado. Según reza en la publicación, resulta complicado ponerse de acuerdo sobre el papel que debe desempeñar la educación y los roles que deben tener sus profesores, pero basándose en literatura acerca de políticas e investigación, consideran que la propuesta de competencias que realizan es susceptible de ser compartida entre la mayoría de profesionales de la educación en el contexto educativo y social actual.

Así, los órganos europeos (Comisión Europea, 2012b) definen un exhaustivo listado (hasta 28) de competencias principales (*core competences*, tal y como las denominan) desglosadas en: a) conocimientos y comprensión, b) habilidades, c) disposiciones: creencias, actitudes, valores, compromiso. Además de las competencias principales, se señala que los docentes requieren de una serie de competencias específicas según la materia que impartan o la etapa en la que se encuentre su alumnado, si bien no se especifica cuáles. En la tabla 2.4.19 se presenta esta propuesta.

Tabla 2.4.19 Marco de competencias docentes de la Comisión Europea (2012b)

<i>Conocimientos y comprensión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la materia - Conocimiento pedagógico para enseñar la materia (sus tareas, contextos de aprendizaje, objetivos, dificultades específicas ...) - Conocimiento pedagógico (en general, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje) - Conocimiento del currículum - Fundamentos de la educación (intercultural, histórico, filosófico, psicológico y sociológico) - Aspectos contextuales, institucionales y organizacionales de las políticas educativas - Inclusión y diversidad
------------------------------------	---

Tabla 2.4.19 Marco de competencias docentes de la Comisión Europea (2012b)

	<ul style="list-style-type: none"> - Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje - Psicología del desarrollo - Dinámicas de grupo, teorías del aprendizaje, motivación - Evaluación
<i>Habilidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación, gestión y coordinación de la docencia - Utilización de materiales docentes y tecnologías - Gestión individual de estudiantes y de grupos - Seguimiento, adaptación y evaluación de la docencia, los objetivos de aprendizaje y procesos - Recogida, análisis e interpretación de datos para la toma de decisiones y la mejora docente/aprendizaje - Uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación - Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales - Negociación - Habilidades interpersonales, reflexivas y metacognitivas para aprender individualmente y en comunidades profesionales - Adaptación a diferentes contextos educativos (desde políticas de gobierno, al contexto escolar, de aula y de grupo)
<i>Disposiciones: creencias, actitudes, valores, compromiso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de la epistemología (desarrollo histórico de la materia, relación con otras áreas) - Predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo investigación - Compromiso con la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes - Predisposición a promover actitudes y prácticas democráticas entre los estudiantes (incluye apreciación de la diversidad y multiculturalidad) - Actitud crítica hacia la propia docencia - Predisposición al trabajo en equipo, colaboración y al establecimiento de redes de trabajo

Fuente: Comisión Europea (2012b). Traducción propia

Finalmente, otra iniciativa que queremos recoger es la liderada desde la UNESCO (2011) acerca del marco de las competencias docentes en el ámbito de las TIC. No es la competencias más importante en nuestra opinión (en la medida que solo recoge el ámbito de las tecnologías y gestión de información) y por ella la dejamos al final de este apartado, pero sí que es una de las que más impacto está teniendo en los centros educativos de cualquier lugar (Eurydice, 2002), por ello también nos parece oportuno incluirla. Esta institución insiste en que ya no basta con que los docentes cuenten con la competencia digital y que se la enseñen a los alumnos, sino que deben ayudarles a que trabajen de manera colaborativa, resuelvan problemas y sean creativos a través de las TIC. De esta manera, en el marco de competencias se abordan todos los aspectos de la labor pedagógica:

- La comprensión de la función de las TIC en la educación
- Los planes de estudio y la evaluación
- La pedagogía
- Las TIC
- La organización y la gestión
- La formación profesional de los docentes

Además, este marco se articula según tres enfoques didácticos, que se corresponde con tres etapas sucesivas en la formación del docente. El primero se refiere al aprendizaje de

los elementos básicos de la tecnología (*Technology literacy*), que permite a los estudiantes utilizar las TIC para aprender de manera más efectiva. El segundo (*Knowledge deepening*) trata de la profundización del conocimiento, que facilita que los estudiantes adquieran conocimientos más avanzados de las materias y los apliquen a problemas complejos de la vida real. El tercer enfoque tiene que ver con la creación de conocimiento (*Knowledge creation*), que confiere a los estudiantes, los ciudadanos y la fuerza laboral en la que se integrarán de la capacidad de crear los nuevos conocimientos necesarios para forjar sociedades más satisfactorias y prósperas.

Como resultado de los aspectos de la labor pedagógica y los enfoques obtenemos el marco de referencia, tal y como se sintetiza en la tabla 2.4.20.

Tabla 2.4.20 Marco de competencias docentes de la UNESCO (ámbito de las TIC) (2011)

Ámbito	<i>Aprendizaje de la tecnología</i>	<i>Profundización del conocimiento</i>	<i>Creación del conocimiento</i>
<i>La comprensión de la función de las TIC en la educación</i>	Toma de conciencia de los principios	Comprensión de los principios	Innovación de los principios
<i>Los planes de estudio y la evaluación</i>	Conocimientos básicos	Aplicación de conocimientos	Habilidades para crear conocimientos para la sociedad
<i>La pedagogía</i>	Integración de tecnología	Resolución de problemas complejos	Uso generalizado de herramientas
<i>La organización y la gestión</i>	Clase estándar	Grupos colaborativos	Organizaciones que aprenden
<i>La formación profesional de los docentes</i>	Aprendizaje digital	Gestionar y guiar	El profesorado como modelo de aprendiz

Fuente: Adaptado de la UNESCO (2011). Traducción propia

Otra propuesta de la UNESCO (2015), más reciente y ampliada con respecto a la anterior (UNESCO, 2011), sugiere algunas de las nuevas competencias que deben incluirse en los programas formativos del profesorado y que nosotros presentamos aquí en forma de marco competencial (tabla 2.4.21). En el siguiente apartado retomaremos esta publicación para analizar la relevancia de su contenido.

Tabla 2.4.21 Marco de competencias docentes de la UNESCO (2015)

- Adquirir competencias para la convivencia, comprendiendo la diversidad y la inclusión
- Fomentar la protección y mejora del medio ambiente
- Fomentar un entorno que sea respetuoso y seguro
- Mantener una relación fructífera con los padres y las comunidades
- Trabajar en equipo con otros docentes por el bien de la escuela en general
- Conocer a los alumnos y a los padres de estos
- Establecer una relación entre la enseñanza y su contexto específico
- Facilitar el aprendizaje
- Utilizar múltiples estrategias pedagógicas y didácticas
- Elegir los contenidos apropiados y utilizarlos con provecho en la adquisición de competencias
- Emplear la tecnología junto con otros materiales como instrumentos del aprendizaje
- Favorecer la autoestima y autonomía
- Actitud de aprendizaje continuo y evolución profesional

Fuente: Adaptado de la UNESCO (2015).

En todas estas propuestas presentadas, al igual que sucedía con las caracterizadas por los expertos, cada organismo identifica unas competencias clave con una nomenclatura particular, pero poniendo de relieve dos ideas, de alguna manera ya tratadas. Por un lado, es necesario concebir el perfil docente más allá de experto del conocimiento; por otro, es significativo la creciente importancia que ha ido adquiriendo el profesorado y sus competencias en el ámbito internacional. De hecho, tal y como expresa Álvarez (2015), “fueron precisamente los organismos internacionales quienes alertaron de la necesidad de preocuparnos por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, elevando a prioritario un tema que ya estaba candente en la literatura académica y científica con anterioridad” (p.10). En el siguiente apartado nos ocupamos de ilustrar las aportaciones más significativas.

2.5 LA CONTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES AL ESTUDIO DEL PROFESORADO Y SUS COMPETENCIAS

En la mayoría de países occidentales, se ha llevado a cabo un continuo de reformas de diferente alcance, en un intento –poco fructífero– por alcanzar mayores cotas de calidad como principal justificación de las mismas (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009; Pérez Gómez, 2010; Tiana, 2013). Esta búsqueda de la mejora en los sistemas de enseñanza ha ido poniendo el acento en elementos distintos en cada época. Así, en los noventa, los objetivos de mejora se centraban en la transformación del currículo y en una mayor autonomía regional en la gestión educativa; a finales de la misma, en los sistemas de evaluación del rendimiento; recientemente, en el desarrollo de competencias por parte del alumnado y la preparación del profesorado.

La documentación generada a nivel internacional debe ser percibida como un hecho muy positivo pues ha tenido un impacto en la práctica y política educativa, nacional e internacional. En muchas ocasiones, la motivación inicial de estos estudios se justifica porque la actuación y desempeño del docente se ha demostrado como variable fundamental que influye en el aprendizaje y desempeño del estudiante (Hanushek, 2004¹⁷; Hattie¹⁸, 2003) y eje clave para conseguir la deseada calidad educativa (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; Willms, 2000). No obstante, conviene incidir en que no solo su trabajo, sino también el contexto en el que trabaja (las escuelas, la normativa, el apoyo de la comunidad, los procesos de decisión, entre otros) incide sobre una mayor o menor calidad (Imbernón, 2006; OCDE, 2005) y, por tanto, también queda reflejado de una u otra manera en estos estudios.

Pero aparte de conseguir la calidad en nuestros sistemas de enseñanza, existen muchas razones adicionales que, suponen, en definitiva, la incorporación de nuevas demandas al perfil profesional de los docentes, y el aumento de su complejidad, tal y como describíamos en un apartado anterior: el aumento del número de estudiantes, la heterogeneidad del alumnado, la incorporación de las nuevas tecnologías, la globalización, etc.

Por ello, en este bloque de contenidos queremos hacer una recopilación y descripción de las aportaciones internacionales más recientes y relevantes en torno a la

¹⁷ Hanushek calculó que entre los factores internos a la escuela relacionados con el rendimiento, el principal es el profesorado, entre un 7,5% y un 10% (Tiana, 2015).

¹⁸ Hattie valoró la influencia del profesorado en el éxito académico hasta en un 30%.

profesión docente, y, especialmente, al tratamiento que otorgan a las competencias docentes.

La recuperación de la importancia de la figura del docente que comentábamos es debido, en parte, a la contribución de numerosos estudios (sobre todo de organizaciones internacionales) acerca de esta profesión. La virtud principal de los mismos reside, en definitiva, en poner de manifiesto algo sobradamente conocido, pero frecuentemente ignorado: el profesorado cuenta y es clave para conseguir la mejora de la calidad educativa.

Para conseguir este propósito, hemos recogido una selección de iniciativas internacionales, tanto de organizaciones que operan en el contexto mundial así como documentación procedente de las instituciones de la Unión Europea. El contenido lo hemos organizado de manera que primero realizaremos un breve repaso del contenido fundamental de cada uno de ellos para, en paralelo, extraer la aportación que realizan sobre las competencias docentes, que sintetizaremos al final con una tabla.

Así, aunque hacemos referencia al contenido de los diferentes estudios, nuestra misión no reside en analizar en profundidad los mismos sino que nuestra contribución consiste en tratar de revelar lo que se ha ido generando en cada uno de ellos en relación al profesorado, pero en especial en las habilidades, características, cualidades que le definen (en definitiva, sus competencias), por ser el objeto de nuestra investigación.

2.5.1 Las organizaciones internacionales y la profesión docente

En este apartado nos centramos en describir los informes más importantes que encontramos en la bibliografía de investigación procedentes de una selección de organizaciones internacionales. Su contenido se dirige no solo a Europa, sino a un ámbito geográfico mundial. Si bien se puede encontrar una gran cantidad de literatura al respecto, para el propósito de nuestro trabajo hemos recogido por su impacto en el discurso educativo, las contribuciones de las siguientes entidades: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la red Eurydice, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Banco Mundial y la consultora McKinsey & Company.

2.5.1.1 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la red Eurydice

A nivel europeo, dos de los informes pioneros con mayor impacto en este campo corresponde a los desarrollados por la OCDE (2005b) y Eurydice (2002-2005), que han centrado el interés por parte de gobiernos e investigadores. Es por ello que, aunque proceden de instituciones independientes, hemos considerado analizarlos en primer lugar y estudiarlos bajo el mismo epígrafe.

La OCDE, con una gran relevancia en el contexto educativo actual, es una de las instituciones que mayor preocupación ha mostrado en torno a la profesión docente, generando una gran cantidad de informes sobre la formación del profesorado y su desarrollo profesional. Por otra parte, Eurydice, fue puesta en marcha por primera vez en 1980 por la Comunidad Europea y es una red institucional que promueve la cooperación europea en el ámbito de la educación. Se encarga de la recopilación, análisis y difusión de información fiable y fácilmente comparable acerca de las políticas y sistemas educativos de toda Europa. Su actividad se dirige fundamentalmente a los responsables de las políticas educativas en el ámbito nacional y de las instituciones de la Unión Europea.

El primero de los informes a los que hacíamos referencia (OCDE, 2005b) denominado *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher* fue el resultado de un proyecto en el que participaron 25 países europeos. Este proyecto de la OCDE, también con su versión en español (OCDE, 2009a), proporciona uno de los análisis más completos realizados hasta ese momento sobre asuntos de política docente a nivel internacional. Con foco en el análisis de las políticas educativas, se centra en las principales tendencias generales en la docencia, factores clave en la carrera profesional, las prácticas innovadoras y exitosas en este campo, así como las prioridades de trabajo a establecer en el futuro. En él se afirma que “los buenos docentes son la columna vertebral de todo el sistema educativo” (p.271) y que requieren de nuevas habilidades para trabajar en un contexto social y escolar diverso y cambiante.

A este respecto, también en el resumen ejecutivo del informe citado (OCDE, 2004) se añade una serie de indicaciones sobre las bases del perfil docente:

El perfil de competencias del profesorado deberá diseñarse en función de los objetivos de aprendizaje que se tengan para los estudiantes y deberá proporcionar normas que sirvan para toda la profesión (...). Los perfiles del profesorado deberán basarse en una visión enriquecedora de la docencia y englobar parámetros tales como un sólido conocimiento de la materia que vaya a impartirse; competencias pedagógicas; la capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, de contribuir a la escuela y la profesión, y de continuar desarrollándose (p.7).

Tal y como recoge Tiana (2013) en relación a este trabajo, una de las principales inquietudes manifestadas por los participantes fue el desarrollo de los conocimientos y habilidades del profesorado. Como conclusiones y recomendaciones en relación a la profesión docente conviene subrayar las siguientes:

- Hacer hincapié en la calidad de los docentes y no tanto en la cantidad.
- Desarrollar perfiles profesionales alineados a las necesidades de la escuela.
- Necesidad de reconocer el desarrollo profesional como un continuo.
- Dotar de mayor flexibilidad a la formación docente.
- Transformar la docencia en una profesión rica en conocimientos.
- Otorgar a los centros educativos mayor responsabilidad en la gestión del personal docente.

Para el desarrollo de nuestro estudio, nos parece importante destacar más el segundo aspecto relacionado con los perfiles profesionales, ya que guarda relación con las competencias docentes. Específicamente, el documento (OCDE, 2009a) pone de manifiesto que los sistemas deben establecer modelos claros y concisos de las habilidades y conocimientos que se requieren al profesorado. Además, resulta necesario que estos perfiles, que deben estar bien estructurados, se implementen en la escuela y el sistema de formación docente, pudiéndose identificar diferentes grados o niveles de actuación según los años en la docencia (principiantes y experimentados, por ejemplo). Además, en lo que respecta a la formación, pueden constituir un medio para evaluar el grado de funcionamiento de sus programas.

También se identifican una serie de funciones que debe recoger el perfil docente actual, que nosotros lo hemos incluido ya en el apartado anterior, relacionado con los marcos de competencias del profesorado. Nos resulta interesante que ponen de manifiesto una idea que ya hemos aportado y con la que coincidimos y que tiene que ver con la ampliación de funciones que debe asumir este colectivo, dada la complejidad y exigencias del entorno.

Por otra parte, la red Eurydice publicó, entre los años 2002 y 2005, la colección de *Temas claves de la educación en Europa*. Está centrado en una comparativa de la profesión docente en Europa en torno a cinco aspectos referidos a la Educación Secundaria Inferior (que es la etapa que permite un mejor análisis entre países, según se indica)(Eurydice, 2002-2005):

- *Informe 1: Formación inicial y transición a la vida laboral.* Se centra en el estudio comparativo de la formación inicial y las medidas de transición adoptadas para facilitar a los nuevos docentes el acceso a la profesión y su integración plena en la vida laboral. Está dedicado fundamentalmente a la oferta educativa relacionada con el desarrollo de las destrezas específicas. Analiza la relación entre las medidas de transición de la formación a la vida laboral y las vías de acceso a la profesión, los modelos simultáneo y consecutivo, y la importancia relativa del componente profesional de la formación, en comparación con la educación de carácter general.
- *Informe 2: Oferta y Demanda de profesorado.* Se incluye indicadores demográficos para establecer predicciones sobre la oferta del profesorado en los próximos diez años, una comparación entre los métodos de contratación generales existentes y las medidas introducidas en situaciones de escasez de personal altamente cualificado para un puesto específico. Además expone y analiza la gran variedad de definiciones y métodos existentes para calcular los excedentes y la escasez de personal y se revisan las políticas de planificación a largo plazo y los medios introducidos para atraer a jóvenes a esta profesión y fomentar la contratación de personal cualificado.
- *Informe 3: Condiciones laborales y salarios.* Se centra en el estudio de los diferentes aspectos relacionados con la retribución y las condiciones materiales de trabajo, los contratos y las obligaciones asociadas a ellos.
- *Informe 4: El atractivo de la profesión en el siglo XXI.* En este informe se examinan los modelos relacionados con todos los aspectos tratados en las diferentes publicaciones, ofreciendo un análisis contextual. Se destaca, además, los temas surgidos de este análisis durante toda la investigación.
- *Informe anexo: Reformas de la profesión docente.* Se expone las principales reformas que han afectado de algún modo a la profesión docente (formación y condiciones de servicio) en los diferentes países durante los últimos 25 años. También se acompaña el contexto nacional (demográfico, social, político y económico) en el que se establecieron estas reformas.

Esta colección supone una aportación muy relevante para valorar la situación actual de la profesión docente en la UE y, más específicamente, para analizar y comprender semejanzas y diferencias entre los sistemas utilizados para la formación docente. Además, para garantizar una mayor objetividad en dicho análisis, se utilizan expertos independientes, generalmente procedentes del ámbito académico.

Nosotros nos centramos en el primero de ellos (Eurydice, 2002), pues es el que explora acerca del perfil docente. Así, el Informe 1 señala que una de las cuestiones primordiales en el discurso educativo se refiere al cambio en las destrezas que el profesorado debe adquirir, como consecuencia de los enormes cambios producidos en la sociedad y en el sistema educativo (heterogeneidad del alumnado, irrupción de las TIC, ampliación de la escolaridad obligatoria, etc.).

En este sentido, se indica que “existe un acuerdo unánime sobre la necesidad de impulsar la adquisición de las destrezas necesarias para desempeñar las tareas docentes, de forma que el profesorado pueda alcanzar el objetivo de lograr una educación de calidad en los centros educativos” (p.10). Asimismo, considera que la labor del profesorado no debe limitarse a la mera transferencia de los conocimientos de una materia.

Otro aspecto que centra nuestro interés en el informe es que plantea varias preguntas que sugieren la reflexión. En el análisis comparativo entre países se pretende buscar respuestas a las mismas, lo cual ya nos parece relevante pues incorpora en el discurso las competencias docentes. Algunas de las cuestiones son las siguientes:

¿Qué se espera (o debería esperarse) de la profesión docente en la actualidad e incluso en el futuro? ¿Qué se les enseña a los docentes durante su formación inicial? ¿Cuáles son los criterios de calidad y las competencias necesarias para que un docente se considere capacitado para ejercer su profesión? ¿Qué medidas se adoptan para ayudar a los profesores noveles a convertirse en profesionales plenamente cualificados? ¿Qué facilidades se les ofrece a los docentes en activo para que adquieran las nuevas destrezas que requiere su profesión? (Eurydice, 2002, p.10).

En realidad, en el documento se hace una mayor referencia a las destrezas, más que a competencias pero no conviene entrar aquí en el debate de la terminología. Lo importante es cuando señala que se trata de características emergentes que “deberían permitir a los futuros docentes afrontar situaciones con las que sus predecesores no solían encontrarse” (Eurydice, 2002, p.73). Ya las hemos detallado en el apartado anterior, pero recordamos y compendiamos aquí los tres ámbitos: 1) uso de las TIC, 2) gestión y administración de la actividad del centro escolar y 3) la atención a la diversidad. En el siguiente capítulo volveremos a retomar este informe para comparar las diferencias entre países europeos en lo que respecta a la inclusión de estos ámbitos de competencias en el currículum.

Además de los informes señalados, la OCDE ha realizado, en los últimos años, estudios adicionales sobre la cuestión docente. Conviene destacar el informe *Teaching and Learning International Survey*¹⁹, conocido como TALIS (OCDE, 2009b) y traducido al español por “Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje”.

La muestra está compuesta por una base de datos de más de 70.000 profesores y directores de Educación Secundaria Obligatoria procedentes de un total de 23 países, la mayoría pertenecientes a la OCDE. Es el primero basado en el método de encuesta internacional si bien ya anticipamos que no realiza una contribución concreta al estudio de competencias del profesorado. Las aportaciones del informe son ilustrativas del estado de la profesión en la medida que permite conocer la opinión del profesorado sobre diferentes cuestiones de su profesión. Aún así, no se debe olvidar que son apreciaciones subjetivas y conviene ser interpretadas en el contexto de cada país y contrastadas con otras fuentes complementarias (Barrero, 2009).

Ha sido diseñado con el objetivo de ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión docente sea más atractiva y eficaz (Tiana, 2015). En este sentido, se realiza un estudio de las condiciones para un aprendizaje efectivo por parte del estudiante. Así, se centra en mostrar resultados comparativos entre distintos países sobre la enseñanza y el aprendizaje en el nivel inferior de educación secundaria (la misma etapa

¹⁹ A partir de este informe se produjeron dos adicionales: *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* y *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*.

educativa que recoge el informe de la red de Eurydice que acabamos de analizar). Los principales aspectos tratados se han centrado en las siguientes áreas: desarrollo profesional docente; prácticas docentes, creencias y actitudes; evaluación y *feedback* del profesorado; liderazgo escolar.

Una de las conclusiones que aporta el informe TALIS en su versión en español (Ministerio de Educación, 2009) es que resulta imprescindible mejorar la formación inicial del profesorado, la selección y acceso a la función docente para poder mejorar, a su vez, los procesos educativos.

En la segunda edición del informe TALIS (OCDE, 2014), se ha ampliado hasta un total de 34 países y aunque sigue estando centrado en el nivel Educación Secundaria obligatoria (o Inferior), se daba la opción a los países de realizar encuestas a los profesores de Educación Primaria y Secundaria postobligatoria (o Superior). Las temáticas que centraron el análisis fueron elegidas por los países participantes, que decidieron mantener algunas cuestiones de la edición anterior e incorporar nuevas: desarrollo profesional (principalmente en programas de inducción y *mentoring*); creencias, actitudes y prácticas docentes; evaluación y *feedback* del profesorado; liderazgo escolar (con nuevos indicadores sobre trabajo en equipo); percepciones de autoeficacia por parte del profesorado, su satisfacción sobre el trabajo así como el clima en el aula y centro (nueva área en el informe con respecto a la edición anterior).

Posteriormente, encontramos dos informes interesantes sobre el profesorado (OCDE, 2011, 2012), en el marco de la cumbre internacional sobre la profesión docente (*International Summit on the Teaching Profession* en el año 2012). Los mismos reflejan las evidencias existentes de investigaciones acerca de los asuntos que se tratan en dichas reuniones, incorporando las principales conclusiones.

En el primero de ellos, titulado *Building a High-Quality Teaching Profession* (OCDE, 2011), los temas que tratan son:

- 1) El reclutamiento y la formación inicial del profesorado.
- 2) El desarrollo profesional, el apoyo, la carrera y las condiciones de empleo.
- 3) La evaluación docente y los incentivos.
- 4) La implicación del profesorado en la reforma educativa.

En cuanto al primer aspecto mencionado, hemos encontrado de interés algunas prácticas concretas en relación a las competencias docentes. En algunos países utilizan como criterio de selección el reconocimiento de competencias y experiencia conseguida en el campo profesional fuera del ámbito educativo. Una oportuna reflexión que se aporta es la dificultad que resulta seleccionar a buenos estudiantes si ven a un cuerpo de profesores con un bajo nivel de competencias, poniendo de manifiesto la importancia del ejemplo y la necesidad de diseñar un buen entrenamiento inicial y permanente. Otra práctica desarrollada en países con buenos resultados es incluir formación para el desarrollo de competencias relacionadas con una práctica reflexiva e investigación sobre la práctica diaria (denominadas *on-the-job research* en su término anglosajón).

Por otro lado, en el ámbito de evaluación docente, se indica que es fundamental desarrollar competencias en retroalimentación para mejorar la práctica y asegurar unos procedimientos de evaluación efectivos.

Asimismo, merece la pena aportar las principales conclusiones del citado informe, recogidas por Tiana (2013):

- Disponer de unos docentes de alta calidad es el resultado de decisiones políticas deliberadas y cuidadosamente desarrolladas a lo largo del tiempo.
- Las políticas del profesorado no deben ser parciales, sino que han de adoptar un enfoque global.
- Hacer de la enseñanza una profesión atractiva y eficaz requiere apoyar el aprendizaje permanente del profesorado, desarrollar estructuras de carrera que otorguen nuevos papeles a los docentes e implicarles como agentes de la reforma escolar.
- El desarrollo profesional ha de integrarse no solo en la carrera individual del docente, sino en el proceso de los cambios escolares y del sistema educativo.

En la segunda edición, *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century* (OCDE, 2012), son tres grandes bloques de contenidos los que guían el informe:

- 1) El desarrollo de líderes efectivos en el centro educativo.
- 2) El desarrollo profesional, el apoyo, la carrera y las condiciones de empleo (ya incluido en el informe precedente).
- 3) La formación del profesorado: la unión de oferta y demanda.

Al final de cada capítulo se recogen las conclusiones, en las que hace mención a la necesidad de nuevas competencias docentes. Conviene subrayar las siguientes ideas:

- Para contribuir al éxito escolar, los líderes del centro deben tener autonomía para adaptar los programas del profesorado a las necesidades locales, promocionar entre docentes el trabajo en equipo, participar en el reclutamiento del profesorado así como implicarse en la evaluación y el desarrollo profesional docente.
- Son altas las demandas depositadas en los docentes del siglo XXI: amplio conocimiento de la materia para saber adaptarlo utilizando diferentes métodos, gran repertorio de técnicas de enseñanza, conocimiento de cómo se produce el aprendizaje y las motivaciones individuales de cada alumno, saber trabajar de manera colaborativa y saber integrar la tecnología en sus clases, entre otras.
- Uno de los retos claves en la profesión docente es fortalecer el aspecto técnico de la práctica (*technical core* como denominan en el informe). Para ello, se requiere el desarrollo de entornos educativos que apoyen la creación y difusión del conocimiento profesional.
- Incentivos competitivos, oportunidades de carrera y una potente formación inicial permiten atraer buenos profesores.
- Una formación permanente de calidad es necesaria para asegurar que los profesores se vayan adaptando a las constantes demandas educativas y sociales.

Más recientemente, Eurydice ha publicado algunos informes de interés acerca de la profesión docente. Queremos destacar, en primer lugar, uno de ellos titulado *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (Eurydice, 2013), que proporciona una foto de la profesión docente en Europa (32 países) a partir de una compilación de información procedente de la red Eurydice, Eurostat, TALIS (edición del 2008), y de las entrevistas de TIMSS (edición 2011) y PISA (edición 2009). Es muy completo pues cubre las etapas de

infantil, primaria y secundaria en lo que se refiere a los siguientes ámbitos: 1) Formación inicial del profesorado y apoyo para los noveles; 2) Reclutamiento, empleadores y contratos; 3) Desarrollo profesional continuo y movilidad; 4) Condiciones de trabajo y salario; 5) Niveles de autonomía y responsabilidades de docentes y directores de centros.

Una de las contribuciones es su precisa comparativa entre países, a partir del estudio de hasta 62 indicadores. Un eje de análisis que nos interesa (y que lo retomamos en el siguiente capítulo) está vinculado con la existencia de marcos de competencias docentes. Los datos arrojan que varían considerablemente entre los diferentes sistemas educativos, si bien la mayoría de ellos lo tienen en cuenta para el diseño de la formación inicial del profesorado.

En el año 2015, la misma red ha divulgado una publicación denominada *The Teaching Profession in Europe* (Eurydice, 2015) que se centra en el profesorado de secundaria obligatoria europeo (ISCED 2, según la codificación internacional) y que combina, por primera vez, información cuantitativa (procedente fundamentalmente de estadísticas a partir de opiniones y percepciones del profesorado y directores, mediante los datos de TALIS 2013 y Eurostat) y cualitativa (regulaciones de cada país, a través de la red Eurydice). Los cinco temas sobre los que se centra, siguiendo también un análisis comparativo, son los siguientes: 1) Demografía y condiciones de trabajo; 2) Formación inicial docente y transición a la profesión; 3) Desarrollo profesional continuo; 4) Movilidad transnacional; 5) Atractivo de la profesión.

En el mismo no se especifica información concreta sobre las competencias del profesorado, pero ofrece un análisis sobre el estado de la cuestión en la etapa de secundaria que complementa su informe precedente. Ahora bien, lo que sí que se destaca de la información recopilada es que en la formación inicial los tres bloques de contenidos que predominan son: el contenido de la materia, pedagogía y práctica. Estos datos también se han incluido en nuestro análisis comparativo, cuyo contenido se puede consultar, como hemos dicho, en el próximo capítulo.

2.5.1.2 La UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Por otro lado, la UNESCO también ha mostrado su interés por el estudio de la profesión docente. Aunque son diversos estudios los que ha llevado a cabo, aquí reflejamos algunos que ha realizado este organismo, algunos de ellos en colaboración de otras instituciones, como la OIT.

En el año 1966, averiguamos que se realizó el primer informe sobre la situación del personal docente (UNESCO-OIT, 1966), promovido por el comité mixto de la OIT-UNESCO. La Organización Internacional del Trabajo (OIT), es un organismo vinculado a la ONU que tiene por objetivos la promoción de la justicia social y el reconocimiento de las normas fundamentales del trabajo, la creación de oportunidades de empleo y la mejora de las condiciones laborales en el mundo.

En dicho informe se establecen los derechos y las responsabilidades de los docentes, las normas internacionales para su capacitación inicial y su formación, y sus condiciones de contratación, empleo, enseñanza y aprendizaje. También contiene numerosas recomendaciones sobre la participación de los docentes en las decisiones relativas a la educación. Desde su aprobación, se ha considerado que la Recomendación constituye un conjunto importante de directrices para promover la condición del personal docente en aras de una educación de calidad.

La Recomendación de 1966, que aplica a la enseñanza de niveles preuniversitarios, abarca las siguientes cuestiones sobre la profesión docente:

- Formación inicial y permanente
- Contratación
- Perspectivas de carrera y los ascensos
- Seguridad del mantenimiento en el puesto de trabajo, los procedimientos disciplinarios
- Ejercicio de la docencia a tiempo parcial
- Libertad de cátedra
- Supervisión y la evaluación
- Responsabilidades y los derechos
- Participación en la adopción de decisiones relativas a la educación
- Negociaciones
- Condiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje sean eficaces
- Seguridad social

Nos gustaría destacar algunas de las propuestas que realiza sobre en su Capítulo V acerca de la preparación de la profesión docente. Por un lado indica la necesidad de acreditar cualidades para el acceso a los programas de formación inicial: “para ser admitido en las instituciones de formación de profesorado, debería ser necesario haber terminado los estudios adecuados de segundo grado y acreditar la posesión de las cualidades personales requeridas para ejercer eficazmente la profesión” (Art. 14).

Además, añada en un artículo posterior, los ámbitos (objetivos) que debería perseguir la misma y los contenidos a cubrir:

El objetivo de la formación del personal docente debería consistir en desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal; su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el establecimiento de buenas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la conciencia del deber que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como con el ejemplo, al progreso social, cultural y económico (Art. 19).

También se recomienda que todo programa de formación de personal docente se imparta en una universidad o institución especializada y abarque:

a) Estudios generales, b) Estudios de elementos de filosofía, psicología y sociología, así como del estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas, c) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera y d) Práctica de la docencia y de las actividades para escolares (Art. 20).

Más tarde, cuando la UNESCO adoptó una Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior en 1997, se encomendó también al Comité Mixto la tarea de examinar los principales problemas que enfrenta el personal de esta etapa educativa.

No obstante conviene matizar que las Recomendaciones no son vinculantes jurídicamente, si bien la OIT y la UNESCO invitan a aplicarlas en los respectivos países. La

promoción y el seguimiento de la aplicación de ambas Recomendaciones (1966 y 1997) corren a cargo de la UNESCO, en colaboración con la OIT, en particular mediante el Comité Mixto OIT-UNESCO de Expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente (CEART). Este comité consta de 12 expertos independientes (seis designados por la OIT y seis designados por la UNESCO) y se reúne cada tres años para estudiar la aplicación de las dos normas internacionales específicas sobre el personal docente. Hace igualmente recomendaciones al Consejo de Administración de la OIT y al Comité Ejecutivo de la UNESCO y, a través de ellos, a las organizaciones gubernamentales, de empleadores y de trabajadores de sus Estados miembros, sobre la forma de mejorar la situación de la profesión docente durante sus respectivos mandatos.

El informe de los expertos trata de materias como las actuales condiciones de la preparación inicial, la evolución de la enseñanza y la contratación del personal docente, sus condiciones de empleo y de trabajo así como el grado de participación del personal docente en los procesos de adopción de decisiones de las autoridades educativas, públicas y privadas, que afectan a la enseñanza y al aprendizaje. El documento tiene como objetivo una visión del grado de cumplimiento o incumplimiento por parte de los gobiernos y otras autoridades educativas de las disposiciones de las dos normas internacionales relativas a los docentes (*Recomendaciones*) en lo que respecta a sus propios sistemas de enseñanza y formación.

En el año 2000, el CEART celebró su séptima reunión desde su creación. En la misma evaluó la situación actual del personal docente y la aplicación de las recomendaciones en los estados. En el informe publicado (UNESCO-OIT, 2000), reflejaba la situación de los docentes a nivel mundial a partir de una reflexión sobre la aplicación de la Recomendación dictada en 1966 (UNESCO-OIT, 1966). La conclusión alcanzada es que dicha situación es poco satisfactoria porque ha habido una disminución del atractivo de la profesión docente, como consecuencia del deterioro de las condiciones de enseñanza y aprendizaje y porque las autoridades han excluido, en general, a los educadores y sus organizaciones en los procesos de decisión.

También explicaban que como consecuencia del deterioro de las condiciones de enseñanza y aprendizaje y los cambios acontecidos en el panorama social y educativo suponen que el personal docente tenga que realizar tareas que exceden de aquellas para las que fueron formados. Y en tales circunstancias, los docentes deben contar con una formación profesional y un perfeccionamiento constante, para favorecer lo que denominan como *profesionalismo* (artículo 98). Además, en lo que se refiere a la formación inicial debe ser de la máxima calidad posible. El impacto de dichos cambios se traduce también en una modificación, por un lado, de la mentalidad de los docentes hacia una pedagogía más centrada en el aprendizaje y, por otro, un cambio en su papel:

(...) deben jugar un papel multifuncional: dispensar desde la infancia y en primaria una educación elemental -lectura, cálculo y aptitudes iniciales a la educación-, incluyendo el tan importante placer de aprender; b) impartir, a nivel de la enseñanza secundaria, superior y en la educación posterior, mayores niveles de conocimiento, de competencias y de aptitudes para el aprendizaje, junto a la formación para la vida en sociedad; c) servir, en todos los planos, de agente socializador, transmitiendo, ayudando a interpretar, aplicando e incluso retando los valores culturales, políticos y morales en vigor (Art.96).

En la siguiente reunión de expertos, celebrada en París, la información que el informe recoge (UNESCO-OIT, 2003) relativa a la formación docente es más bien escasa. Indicaban, entre otros problemas, la preocupación por la falta de formación de este

colectivo, la diversidad de instituciones dedicadas a la labor de preparación, la variedad en la duración de los programas y la falta de vocación. Por otra parte, las propuestas remitían a la consulta de las Recomendaciones de la OIT/UNESCO por parte de los gobiernos y otras instituciones competentes en materia educativa sobre aspectos como la planificación, ejecución y evaluación de los programas de capacitación de profesores.

En el año 2006, coincidiendo con los 40 años de aprobación de la aprobación de la Recomendación Relativa a la Situación del Personal Docente, evaluó de nuevo su aplicación y las deficiencias encontradas hacían referencia a la brecha existente entre la preparación de los docentes y la situación real de las escuelas, la fragmentación de las políticas de formación de este colectivo, la falta de programas de iniciación en la profesión, la escasez de contenidos formativos en prácticas de reflexión, el aprendizaje activo, la innovación y la creatividad. En respuesta a ello, las recomendaciones del CEART fueron las siguientes, en síntesis: la revisión de los planes de estudio sobre la capacitación de los docentes para conseguir formar profesores reflexivos, innovadores y creativos, capaces de dar respuesta a las nuevas demandas; el fomento por parte de los Estados a elaborar marcos de competencia profesional; y el apoyo al establecimiento de redes de docentes (UNESCO-OIT, 2006).

Posteriormente, en el informe de 2009 (UNESCO-OIT, 2009), encontramos referencias más específicas sobre las competencias docentes, si bien se queda en una descripción muy general. Se puso de manifiesto que los nuevos desafíos sociales (diversidad en el alumnado, transformación económica y tecnológica, globalización, aprendizaje permanente...) “implican nuevas funciones y competencias para el personal docente” (p.3). Un profesorado de calidad, afirmaban, es el resultado de adecuados programas, políticas y prácticas en materia de formación del personal docente.

En la última reunión celebrada hasta la fecha (UNESCO-OIT, 2012), se abordó, entre otros puntos, las competencias docentes en el marco de la formación de este colectivo, al igual que se recogía en el informe precedente, si bien aquí con mayor énfasis. Advertían que los retos a los que se enfrenta la educación “genera la necesidad de que los docentes adquieran nuevas competencias” (p.8). Para definir la docencia y la formación del profesorado se requiere una visión estratégica del papel que desempeña la escuela en la sociedad actual y considerar al docente como pieza clave de las políticas educativas.

También ponían de manifiesto la tendencia a no considerar la docencia como una profesión, provocando una “desprofesionalización” de los que se dedican a la enseñanza. Las causas de este problema consideran que se halla relacionado con la formación: en una flexibilización de los criterios de admisión en las instituciones de formación del profesorado y una contratación de personal no calificado o sin la suficiente preparación.

El comité de expertos concluye con una serie de recomendaciones, instando a los dirigentes políticos que centren los esfuerzos en las siguientes cuestiones, entre las cuales, destacamos la primera que aparece por su vinculación con nuestro trabajo:

- Se pide a la OIT y la UNESCO de elaboración de un marco de principios fundamentales relativos a las competencias que necesitan adquirir los docentes del siglo XXI. En dicho marco se deberán tener en cuenta las distintas dimensiones de la docencia: asignaturas que se deben impartir, métodos pedagógicos y didácticos, aptitudes sociales e institucionales, trabajo colaborativo, consideración de los últimos avances de la tecnología digital, aptitud para la formación permanente, etc.
- A partir de ese marco, los Estados miembros pueden elaborar sistemas integrales nacionales de competencias en los que se describa lo que los docentes necesitan

saber y deberían ser capaces de hacer para desempeñar adecuadamente su labor en las escuelas y las aulas. Este sistema debería orientar los planes de estudio para la formación de docentes y la evaluación de los nuevos docentes.

- La definición de forma concreta del estatus social de los docentes, creando en cada Estado un órgano de supervisión que defina las condiciones necesarias para desempeñar la profesión.
- La inclusión por parte de las instituciones de formación de contenidos relacionados con la tecnología digital para educar a la “generación de la Red”: los nuevos conocimientos, el acceso a los mismos y las nuevas formas de aprendizaje.
- El apoyo a los docentes noveles por parte del Estado mediante la reducción de horas de docencia, apoyo de tutores preparados y fomento del aprendizaje colaborativo.

En síntesis, podemos advertir cómo a través de las recomendaciones de estos dos organismos ha ido cobrando fuerza la formación de los docentes y la necesidad de desarrollar competencias docentes adecuadas para disminuir esa brecha con respecto a la realidad educativa social. Además estos expertos entienden fundamental dotar la docencia de un impulso hacia la profesionalización y que estas propuestas sean tenidas en cuenta en las políticas educativas de los diferentes Estados miembros. Por último, tal y como recoge Álvarez (2015), las recomendaciones de 1966 se mantienen en total vigencia en la actualidad lo que invita a pensar lo costoso que son los avances en materia del profesorado, tanto desde el punto de vista político como económico.

2.5.1.3 La UNESCO y la OCDE

En el 2001, la UNESCO en colaboración con la OCDE publica un informe destinado a analizar los indicadores de la educación y en el que se abordan diferentes cuestiones relacionadas con las tendencias en materia de financiación y gestión de la educación, las pautas de acceso y participación en los sistemas de educación o la comparación entre demanda de los docentes en términos de calificaciones y carga de trabajo con los recursos financieros existentes (UNESCO, 2001). Si bien el foco reside en los indicadores, también muestran preocupación por lo que se pide al profesorado, que no es precisamente poco, pues son altas las expectativas que se proyectan sobre ellos. En relación a las competencias hace referencia a:

(...) la necesidad de actualizar continuamente su pericia y conocimiento (...) Además, la pericia de los docentes en una disciplina se debe complementar con la competencia pedagógica, con un foco de atención en la transmisión de una gama de competencias de alto nivel, incluyendo la motivación para aprender, la creatividad y la cooperación (p.10).

2.5.1.4 La UNESCO y la Educación para Todos

Diez años después de la Declaración Mundial sobre la Educación para todos (ya introducida en un apartado anterior), muchos países estaban lejos de alcanzar dicho compromiso y se definieron seis objetivos a cumplir en 2015²⁰. En este contexto, se

²⁰ En el siguiente enlace se puede consultar más información acerca de la UNESCO y los objetivos: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

constituyó un equipo que periódicamente publica un informe de Seguimiento de EPT en el Mundo en el que se recoge los avances logrados por los países en la consecución de los objetivos acordados en el año 2000.

Nuestro interés aquí se centra en los dos últimos informes para indagar si se hace alguna mención a las características del profesorado. El primero de ellos titulado *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación* (UNESCO, 2012), tiene como uno de los temas centrales, tal y como se advierte en su título, las competencias necesarias que deben desarrollar los jóvenes. Diferencian tres tipos: básicas (lectura, escritura, aritmética), transferibles (resolver problemas, comunicar ideas, ser creativo...) y técnicas-profesionales (asociadas a ocupaciones concretas) para posteriormente analizar con profundidad la situación actual a nivel mundial. Otras ideas que se desprenden es la necesidad de invertir en las competencias para reducir la pobreza y promover el crecimiento, pues está muy vinculado con el acceso al mercado laboral.

En su capítulo 1 apunta la idea, ya expuesta en otros informes, de que es “fundamental contar con docentes con buena formación” (UNESCO, 2012, p.152). También explica que en aquellos países cuyos sistemas educativos se han expandido rápidamente se ha acabado contratando a docentes con baja cualificación y ha supuesto una merma en la calidad de la enseñanza. Otro apunte que debemos resaltar tiene que ver con los contenidos de la formación de los docentes. Así, expone que “debe combinar el conocimiento de las materias con las competencias pedagógicas” (p.153) y también proporcionar más experiencia práctica, acompañada de una supervisión adecuada.

El segundo y último informe publicado hasta la fecha dentro de esta iniciativa, titulado *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos* (UNESCO, 2014), dedica su tercer bloque a la importancia de aplicar políticas sólidas para prestar apoyo a los docentes. Si bien no trata el tema de las competencias, sí que se señala que el profesorado, además de impartir los conocimientos básicos, debe ayudar a su alumnado a adquirir las competencias necesarias. Además, proponen cuatro estrategias para disponer de los mejores docentes (nos detendremos más en la segunda, vinculada a la formación):

1. Atraer a los mejores docentes: conseguir que los mejores se vinculen con esta profesión y que estén motivados. Como propuesta, se sugiere establecer unos requisitos de acceso más exigentes, pues “el nivel de calificación es un indicio de la situación profesional del sector”(p. 45).
2. Mejorar la formación de los docentes: de nuevo la idea acerca de que su preparación es importante, insistiendo en que muchos docentes no se sienten seguros de contar con las competencias necesarias para enfrentarse a su labor. Nos recuerda la importancia de que no solo necesitan conocimientos sobre las asignaturas, sino también aprender a enseñarlas así como la importancia de interactuar en aulas heterogéneas pues sucede en algunos casos que “tienen que dar clase, en un aula única, a alumnos de varios grados, de distinta edad y con diferentes capacidades”(p.46).

En la formación también se indica que los docentes reciban apoyo continuo para reflexionar sobre sus prácticas, fomente su motivación o les ayude a adaptarse a los cambios. Esto es especialmente importante, en nuestra opinión, porque la cultura vigente hace que se asuma la profesión en la soledad y el aislamiento por parte de una gran parte del colectivo.

Otro punto de análisis que trata es el papel que deben desempeñar los formadores de docentes. Según apuntan, estos tienen un rol fundamental en la configuración

de las competencias, advirtiéndole que suele ser el aspecto más desatendido por los sistemas de formación de los países desarrollados.

3. Disponer de docentes donde más se necesitan: hace referencia a que los gobiernos deben diseñar estrategias para conseguir que los docentes estén distribuidos de manera equitativa.
4. Ofrecer los incentivos apropiados para conservar a los mejores docentes: esto es un salario adecuado y un plan de carrera profesional atractivo.

Por otro lado, también queremos incluir un informe reciente de la UNESCO (2015), relacionado con la iniciativa Educación para Todos, que ha sido acogido con interés por parte de los responsables de la política educativa²¹. Bajo el título *Replantear la educación: ¿Hacia el bien común mundial?*, retoma y profundiza en la visión que presentaban el Informe Faure (1973) y el Informe Delors (1996), dos publicaciones memorables de la citada institución.

El enfoque de la publicación se orienta a reforzar la idea de la educación y el conocimiento como bienes comunes, basándose en tres ejes: sostenibilidad, humanismo y complejidad. En este marco, argumentan que la profesión docente es primordial para articular un sistema educativo que permita dar respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad. Por tanto, hay que ofrecer al profesorado unas condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, evitando que se debilite “la profesión fundamental más importante del mundo” (UNESCO, 2015, p.58).

Ahora bien, los nuevos desafíos de la educación implican, a su vez, replantear la misión de los docentes, su carrera profesional así como remodelar el contenido y los objetivos de su formación pedagógica. En relación al aspecto formativo, incluyen algunas competencias que se deben incluir en los planes de estudio, como son la promoción de la convivencia, la protección y mejora del medio ambiente, el uso de múltiples estrategias pedagógicas en combinación con la tecnología, el trabajo en equipo y la comunicación con las familias, entre otras. Las mismas las hemos recogido anteriormente en el apartado de marcos de competencias docentes.

Además, también reconocen nuevos perfiles de educadores, que ejercen su labor fuera de los sistemas de educación formal pero que contribuyen igualmente en la labor de aprendizaje a lo largo de la vida. Algunos ejemplos de educadores a los que se refieren son los que ocupan su tiempo en grupos juveniles, programas deportivos y artísticos, organizaciones religiosas y asociaciones de voluntarios.

2.5.1.5 Banco Mundial

El Banco Mundial es una institución creada en 1944 e integrada por 188 países miembros que persigue reducir la pobreza y apoyar el desarrollo. Al revisar la literatura sobre los docentes de educación secundaria, nos encontramos con un informe titulado *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria* (Banco Mundial, 2007²²). Fue elaborado por un equipo liderado por Ernesto Cuadra y Juan Manuel Moreno, en el que participaron diferentes asesores

²¹ En el contexto español, algunas comunidades autónomas (por ejemplo, Andalucía, Baleares, Cataluña o País Vasco) han hecho referencia al citado documento como soporte en el diseño de sus planes de mejora del sistema de enseñanza en el periodo 2017-2020.

²² Su versión original, publicada en 2005, está disponible también en inglés bajo el título *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*.

externos, como profesores y políticos así como instituciones y agencias internacionales de los diferentes continentes. La finalidad del mismo es proponer alternativas políticas para apoyar a países en desarrollo y transición en la adaptación de sus sistemas de educación secundaria a las nuevas demandas del contexto social y educativo.

Su contenido se centra en seis mensajes principales, aunque nosotros nos fijamos en el relativo al profesorado, sobre el que dicen lo siguiente:

Hay un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, competencias y habilidades que requieren los estudiantes en la sociedad del conocimiento y las competencias docentes con que cuentan los profesores de secundaria, tras su paso por los centros de formación del profesorado y los programas de formación permanente (Banco Mundial, 2007, p. 24).

Como consecuencia de este desfase, propone que en los planes de formación se incluyan las competencias necesarias del profesorado:

Las competencias relacionadas con el trabajo de los maestros en las aulas son las que deberían considerarse como los elementos centrales de la formación inicial docente. La evidencia de la investigación resalta la importancia de que los profesores noveles desarrollen un repertorio de habilidades y conocimientos básicos que les permitan comenzar bien sus carreras profesionales (p.119).

En su capítulo sexto aborda más detenidamente las competencias requeridas en los docentes y su vinculación con los planes de formación. Además de realizar una propuesta concreta de competencias para el docente de secundaria, que ya hemos abordado anteriormente (competencias escolares, profesionales y de docencia), inciden en varias ideas que vale la pena recoger aquí:

- El desajuste indicado anteriormente entre las competencias del alumnado y de los docentes debe resolverse en parte con unas políticas adecuadas de selección y formación del personal. Tal es el desajuste que incluso se plantea que los docentes “se comporten en las salas de clase de manera contraria a la formación que reciben” (p.117).
- Los responsables políticos deben hacer frente a varios dilemas: 1) aumentar el estatus de la profesión docente; 2) acercar la educación de los profesores a las aulas y alejarla de la universidad; 3) incorporar un sistema de mentores para los docentes más novatos. Aunque está propuesto para los países en desarrollo, podría ser perfectamente aplicable para España.
- Es importante potenciar las competencias docentes a través de la formación y la práctica diaria en las clases. En este sentido, señalan la dificultad que en general existe de transferir y utilizar plenamente los conocimientos, pues la mayoría de veces es “tácito, difícil de articular y sistematizar, y estrictamente práctico y contextual” (p.118).
- En relación a los currículos de los programas de formación docente define dos posiciones opuestas: énfasis en los contenidos o en la enseñanza-aprendizaje. A través de la investigación, apoya este segundo ámbito y además aporta otro bloque de contenidos que es el conocimiento didáctico del contenido, que es el más vinculado a conseguir mejores resultados del alumnado y “el que posee mayor potencial para el desarrollo profesional de los profesores” (p.119).

2.5.1.6 McKinsey & Company

En el 2007, la consultora estadounidense Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007) publicó un estudio que tenía como objetivo examinar las estrategias de aquellos países que han conseguido buenos resultados académicos. Para ello, se estudiaron casos concretos, se realizaron entrevistas y se apoyaron en la literatura existente sobre el tema. El documento ponía de manifiesto la introducción de la siguiente afirmación (actualmente ya muy repetida): “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su profesorado”. Este mensaje ha tenido una gran difusión educativa y social. Aceptado sin demasiadas críticas, puso en tela de juicio algunas convicciones como, por ejemplo, que los sistemas educativos dependían del nivel de inversión que realizara la Administración, tal y como explica el catedrático García Garrido (2013). No obstante, él mismo precisa que la calidad de los docentes no asegura de por sí la calidad del sistema y sugiere que las conclusiones de la consultora americana admiten varias interpretaciones:

1º) La calidad del sistema educativo puede ser peor que la calidad de sus docentes, que es lo que ha ocurrido en España y en otros países occidentales, pues la acción docente se encuentra en ocasiones sujeta a condiciones desfavorables.

2º) La calidad de los docentes no podrá ser nunca superior a la calidad de la formación que reciben. Podría estar por debajo, si bien suelen estar parejas. Por tanto, el único modo de mejorar el rendimiento consiste en mejorar la instrucción (Tiana, 2015).

3º) La calidad de la formación del profesorado puede ser inferior a la calidad del profesorado. Sucede que algunos programas de formación, tanto inicial como permanente, no sean adecuados o no respondan a las necesidades formativas de los docentes.

El informe McKinsey identifica que los países que consiguen mejores resultados son aquellos que consiguen atraer a la docencia a los mejores estudiantes, los preparan para convertirse en buenos docentes y aseguran que todos los alumnos reciban la mejor formación posible. En el mismo documento se indica que si se quiere disponer de buenos docentes se deben aplicar, por tanto, dos estrategias complementarias. En primer lugar, seleccionar de manera previa a la formación inicial a los mejores estudiantes²³ y, en segundo lugar, remunerarles con un buen salario inicial.

Además, tras el proceso de selección, otro desafío reside en la mejora continua de la práctica de los docentes. Para ello, los docentes tienen que reflexionar sobre las áreas que deben potenciar, comprender cuáles son las mejores prácticas y motivarse para introducirlas. Estos objetivos se pueden alcanzar a través de diferentes enfoques, que sin duda, deben ser complementarios: el desarrollo de habilidades prácticas durante su formación inicial, un programa de tutorías para apoyar el trabajo de los docentes en el aula, el desarrollo de líderes eficaces para labores de dirección y programas de aprendizaje entre iguales.

Nos parece interesante esta publicación, aparte de lo expuesto hasta el momento, porque incorpora la idea de que los sistemas educativos con alto desempeño cuentan con criterios de selección diseñados para “evaluar las habilidades y los atributos de aquellos candidatos que los posean” (p.24). Y que, si bien no especifica la etapa educativa, dichas características tienen que ver con un alto nivel de lengua y aritmética, capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar.

²³ Como se indica en el informe, las consecuencias de una mala selección de candidatos tiene efectos a largo plazo en el sistema: “una mala decisión en la selección puede traducirse en hasta 40 años de una enseñanza de mala calidad” (Barber y Mourshed, 2007, p. 17).

Posteriormente, McKinsey (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010) publicaba un nuevo estudio con el objetivo de analizar el grado de mejora de veinte sistemas educativos de todo el mundo, con diferentes niveles de rendimiento (de acuerdo con los resultados de PISA) y que hubieran progresado, con independencia del nivel de partida. Aunque no destaca por una significativa contribución al objeto de nuestro análisis, sí que nos parece interesante incluir las orientaciones que permiten conseguir el avance en un sistema educativo de un estadio medio a uno superior (Tiana, 2013), pues está relacionado directamente con su profesorado:

1) Incrementar la valía de los nuevos docentes: mediante una mayor exigencia en la selección y una mayor calidad de su formación. Esto es así porque se demostró que los países que progresaron contaban con profesorado con excelentes competencias.

2) Mejorar el desarrollo profesional de sus docentes: crear sistemas de tutoría, aumentar las oportunidades de aprendizaje de sí mismos y de otros así como ofrecer una carrera profesional con incentivos adecuados.

3) Potenciar la autoevaluación de las prácticas de los docentes y de los centros educativos.

Además se demostró que el progreso en cualquiera de los países seleccionados se apoyaba de seis intervenciones entre las que se encuentra la formación en competencias técnicas, tanto del profesorado como de la dirección escolar, con un enfoque predominante de aprendizaje entre iguales.

Para Imbernón (2006) la mayor preocupación de estos informes internacionales y de las investigaciones en este ámbito radica en los siguientes aspectos: 1) estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual; 2) hacer más atractiva la profesión, mejorando aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la imagen y el prestigio social; y 3) Potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

En definitiva, la literatura transmite con claridad, lo que anticipábamos al comienzo del capítulo: la importancia del profesorado (y su formación) como clave fundamental para mejorar la calidad de la educación.

A continuación recogemos un resumen de las principales contribuciones en torno a las competencias docentes, a partir de la selección de los informes anteriormente descritos. En la tabla 2.5.1 el contenido está organizado con los siguientes apartados: la institución, el año y título del informe así como las aportaciones más relevantes en torno al objeto de nuestro estudio. La información se presenta agregada por institución, siguiendo el mismo orden que hemos abordado en el capítulo.

Tabla 2.5.1 El profesorado y las competencias docentes en los informes de organizaciones internacionales

Institución	Año	Título del informe	Contribución al estudio del profesorado y sus competencias: Ideas principales
OCDE	2005	<p>“Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher”</p> <p>(Traducción del informe al español: Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que los buenos docentes constituyen el eje vertebral de cualquier sistema educativo. - Es necesario desarrollar un perfil docente vinculado con un conjunto de necesidades y demandas identificadas, en los diferentes niveles: estudiante, clase, centro y familias/otros agentes de la comunidad. - Se insta a los sistemas establecer modelos claros de competencias docentes que sean implementados, tanto en su formación (para evaluar el grado de funcionamiento) como en la escuela. En dichos modelos se propone identificar diferentes grados o niveles de consecución según los años de ejercicio de la docencia.
OCDE	2009 y 2014	<p>“TALIS” (Teaching and Learning International Survey)</p> <p>(Traducción del informe al español: Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recoge la opinión del profesorado de secundaria en torno a temas relacionados con su identidad profesional y otros aspectos relacionados con su carrera.
OCDE	2011	<p>“Building a High-Quality Teaching Profession”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centra su aportación en prácticas relacionadas con el desarrollo de las competencias docentes, en el ámbito de la selección y formación inicial del profesorado, a partir del estudio de caso de países. - Enfatiza la importancia del desarrollo de la evaluación, la práctica reflexiva e investigación docente.
OCDE	2012	<p>“Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Insisten en la necesidad de desarrollar nuevas competencias docentes como consecuencia de los nuevos retos del siglo XXI. Para ello, se destaca: la importancia de crear entornos educativos que fomenten el desarrollo profesional y una adecuada formación permanente a través de la cual se vayan adaptando las nuevas demandas.
Eurydice	2002	<p>“Informe 1: Formación inicial y transición a la vida laboral”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apela a un cambio en las destrezas que el profesorado de secundaria debe adquirir debido a los cambios educativos y sociales. - Concibe al docente de secundaria con una identidad más allá de especialista de la materia - Identifica tres ámbitos prioritarios sobre los que deben estar basados las competencias: 1) uso de las TIC, 2) gestión y administración de la actividad del centro escolar y 3) atención a la diversidad. - Ofrece una comparativa entre los países de la UE sobre el grado de atención que reciben las competencias docentes en el currículum de la formación inicial (aquí denominadas “habilidades profesionales”).

Tabla 2.5.1 El profesorado y las competencias docentes en los informes de organizaciones internacionales

Institución	Año	Título del informe	Contribución al estudio del profesorado y sus competencias: Ideas principales
Eurydice	2013	“Key Data on Teachers and School Leaders in Europe”	<ul style="list-style-type: none"> - Comparativa entre diferentes países europeos sobre formación inicial del profesorado, entre otros ámbitos. - Analiza la existencia de marcos o referenciales de competencia docentes. Aunque, existe heterogeneidad, la mayoría de ellos lo tienen en cuenta para el diseño de la formación inicial del profesorado.
Eurydice	2015	“The Teaching Profession in Europe”	<ul style="list-style-type: none"> - Comparativa entre diferentes países europeos sobre formación inicial del profesorado y acceso a la profesión docente, entre otros ámbitos. - En los programas de formación inicial suele coincidir en la mayoría de países la inclusión de tres ámbitos: contenido de la materia, pedagogía y práctica.
UNESCO-OIT	1966	“Recomendación relativa a la situación del personal docente”	<ul style="list-style-type: none"> - Propone recomendaciones para la formación inicial del profesorado preuniversitario. Una de ellas es que se tenga en cuenta las cualidades personales de los futuros profesores para acceder a los programas de formación. Otra tiene que ver con los ámbitos que debe cubrir la misma: conocimientos generales, cultura personal, aptitud para enseñar, buenas relaciones humanas y contribución al progreso social, cultural y económico.
UNESCO-OIT	2000-2003-2006-2009-2012	“Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente”	<ul style="list-style-type: none"> - El deterioro de las condiciones de enseñanza y aprendizaje exige una formación permanente e inicial de máxima calidad y un cambio en la mentalidad y rol del profesorado (papel multifuncional). - Importancia de formar profesores reflexivos, innovadores y creativos. - La OIT/UNESCO debe elaborar marcos de competencia profesional, para ser adquiridos por parte de los docentes del siglo XXI. En dicho marco se debe tener en cuenta las dimensiones de la docencia: asignaturas que se deben impartir, métodos pedagógicos y didácticos, aptitudes sociales e institucionales, trabajo colaborativo, consideración de los últimos avances de la tecnología digital, aptitud para la formación permanente, etc. - A partir de ese marco, los Estados miembros pueden elaborar sistemas integrales nacionales de competencias en los que se describa lo que los docentes necesitan saber y deberían ser capaces de hacer para desempeñar adecuadamente su labor en las escuelas y las aulas. Este sistema debería orientar los planes de estudio para la formación de docentes y la evaluación de los nuevos docentes.
UNESCO-OCDE	2001	“Docentes para las escuelas del mañana: análisis de los indicadores educativos mundiales”	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de actualizar las competencias, que deben incluir: ámbito disciplinar y ámbito pedagógico.
UNESCO	2012	“Los jóvenes y las competencias: Trabajar	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de contar con docentes con buena formación. Los contenidos de la misma

Tabla 2.5.1 El profesorado y las competencias docentes en los informes de organizaciones internacionales

Institución	Año	Título del informe	Contribución al estudio del profesorado y sus competencias: Ideas principales
		con la educación”	deben basarse en formación disciplinar, pedagógica y experiencia práctica con supervisión adecuada.
UNESCO	2014	“Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos”	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado debe ayudar al alumnado a adquirir las competencias básicas. - La formación del profesorado debe mejorarse; sobre todo, tienen que aprender a enseñar su materia y a trabajar con alumnado heterogéneo. - El rol de los formadores de docentes suele estar muy desatendido y debe ser tenido en cuenta por los países.
UNESCO	2015	“Replantear la educación: ¿Hacia el bien común mundial?”	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve una educación basada en los principios de sostenibilidad, humanismo y complejidad. En este contexto, tanto el conocimiento como la educación constituyen elementos intrínsecos del patrimonio común de la humanidad. - Considera necesario replantear la formación pedagógica de los docente, su misión y carrera profesional. - Reconoce que la tarea educativa se ha ampliado a contextos de educación no formal, con nuevos perfiles de educadores, cuya labor también resulta clave. - Algunas de las competencias que enfatizan son el respeto al medio ambiente, la preocupación por la inclusión, el fomento de la convivencia, la atención a la diversidad y la relación con otros (docentes, familias y entorno).
Banco Mundial	2007	“Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria”	<ul style="list-style-type: none"> - Se advierte del desajuste entre las competencias que necesitan los estudiantes y las que tienen los docentes del profesorado de secundaria. Esta brecha debe resolverse con unas políticas adecuadas en materia de formación y selección. - Proponen 12 competencias, agrupadas en tres ámbitos: 1) competencias profesionales, 2) competencias de docencia y 3) competencias escolares.
McKinsey	2007	“How the World’s Best Performing School Systems Come Out on Top”	<ul style="list-style-type: none"> - Consigue hacer llegar el mensaje de que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de su profesorado a partir de un análisis de los países con mejores resultados académicos entre sus estudiantes. - Determina dos estrategias para conseguir atraer un profesorado de calidad: una política de selección previa a la formación inicial (alto nivel en lengua y aritmética, capacidades interpersonales y de comunicación, deseo de aprender y motivación para enseñar) y una adecuada remuneración al comienzo de la carrera. - Identifica tres prácticas que conducen a mejores resultados: 1) conseguir que los mejores estudiantes elijan la docencia como profesión; 2) convertirlos en buenos docentes; 3) asegurar que todos el alumnado recibe una formación excelente.

Tabla 2.5.1 El profesorado y las competencias docentes en los informes de organizaciones internacionales

Institución	Año	Título del informe	Contribución al estudio del profesorado y sus competencias: Ideas principales
McKinsey	2010	“How the world’s most improved school systems keep getting better”	- Para conseguir que un sistema educativo progrese a un estadio superior se debe trabajar: un programa de calidad del profesorado, una adecuada carrera profesional con un sistema de tutorización y el establecimiento de prácticas de autoevaluación de la práctica docente y del centro educativo.

Fuente: Elaboración propia

2.5.2 La política educativa comunitaria y la profesión docente

Cada vez se hace más patente la relevancia con la que las propuestas en materia educativa de las diferentes instituciones de la Unión Europea (Parlamento Europeo, Consejo Europeo, Comisión Europea...) son aceptadas y puestas en práctica por parte de los Estados miembros, a pesar de no constituir, aún, este ámbito objeto de una política europea común. Pero conviene aclarar que la Unión Europea no tenga competencias sobre los sistemas educativos de los Estados Miembros, ello no debe conducirnos a pensar que no existe una política educativa comunitaria, tal y como nos lo aclara Javier Valle (Valle, 2004), profesor e investigador en políticas supranacionales:

La política educativa de la Unión Europea hay que entenderla como una serie de orientaciones que pretenden apoyar y complementar, siempre desde el principio de subsidiariedad, las acciones de los Estados Miembros para que estas guarden una mayor coherencia entre sí (Valle, 2004, p. 18).

Si, por tanto, la UE está adoptando un papel creciente en la generación de políticas educativas en torno al profesorado, nos parece importante incorporar en nuestro estudio las referencias normativas e informes más relevantes y comprender la contribución de las mismas sobre el ámbito de las competencias docentes, de la misma manera que hemos procedido en la sección anterior.

2.5.2.1 La Estrategia Lisboa y el programa ET-2010

La importancia del papel de la profesión docente en Europa²⁴ comenzó a ser evidente mediante la constitución del Acta Única en 1986 (Parlamento Europeo, 1986). En 1987, tuvo lugar una reunión entre los ministros europeos de educación para discutir los nuevos retos para los profesores y su formación, y se formularon ciertas recomendaciones tendentes a impulsar entre este colectivo una mejor imagen de sí mismos del trabajo docente y de su importancia en la sociedad (Starida, 1993).

Cabe advertir que las políticas en materia de formación inicial del profesorado en dicho momento tenían un carácter muy concreto y residual en comparación con otros programas. Además, no tenían al docente como destinatario directo sino más bien como medio para lograr objetivos más amplios (Egido, 1996).

Fue a partir de la denominada *Estrategia de Lisboa* (Consejo Europeo, 2000), cuando se abrió paso a una verdadera política de educación e interés en la formación del profesorado (Diestro, 2011; Fuentes Romero, 2003; García Aretio, Ruiz Corbella y García

²⁴ Antes de este acontecimiento, en el año 1976 hubo acciones pioneras como el programa ARION de visitas para profesorado (Tiana, 2015). El objetivo del mismo era promover el intercambio de visitas de estudio entre el personal docente y especialistas en el ámbito educativo (Valle, 2006). Este mismo autor, recoge las acciones que se incluyen en el programa (p.108):

- 1) Intercambio de informaciones y experiencias sobre la organización de las enseñanzas, acciones piloto, formación del personal docente, estudios y trabajos de investigación pedagógica.
- 2) Mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos de Europa.
- 3) Visitas de estudio e intercambio de corta duración para el personal docente, especialmente profesores de lengua, durante su periodo de formación.
- 4) Desarrollo de los servicios nacionales de información y consulta necesarios para fomentar los intercambios y la movilidad de los alumnos y de los profesores en el interior de la Comunidad.

Blanco, 2009; Manso y Valle, 2013; Paricio, 2005; Philips y Ertl, 2003; Tiana, 2013). Más concretamente, en el informe del Consejo de Educación europeo (Consejo de Educación, 2001) se propuso definir para los próximos diez años los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. En este documento, se aprobaron en el Consejo Europeo de Estocolmo (Consejo Europeo, 2001) tres categorías de objetivos generales, que estaban acompañados de los objetivos precisos de los sistemas educativos, tal y como se presenta en la tabla 2.5.2:

Tabla 2.5.2 Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación

Objetivo general	Objetivos precisos
1º Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores - Desarrollar aptitudes para la sociedad basada en el conocimiento - Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación - Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos - Aprovechar al máximo los recursos
2º Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación	<ul style="list-style-type: none"> - Un entorno de aprendizaje abierto - Hacer el aprendizaje más atractivo - Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social
3º Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general - Desarrollar el espíritu de empresa - Mejorar el aprendizaje de idiomas - Incrementar la movilidad y los intercambios - Reforzar la cooperación europea

Fuente: Elaboración propia a partir del Consejo de Educación (2001)

El primero de los objetivos sobre *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación* nos parece de interés para el propósito de nuestro trabajo. En el texto que desarrolla dicho objetivo ya contempla la necesidad de fortalecer la profesión docente, mediante la mejora y adaptación de sus conocimientos y capacidades al nuevo contexto social. Dice así:

Uno de los principales retos a los que habrán de enfrentarse los sistemas de educación y formación en los próximos diez años es el de mejorar la educación y la formación iniciales y durante el servicio de los profesores y los formadores, de manera que sus conocimientos y capacidades respondan a los cambios y a las expectativas de la sociedad (Consejo de Educación, 2001, p. 8).

Además, hace referencia a que la figura del profesorado resulta determinante para conseguir que el alumnado adquiera las competencias exigidas hoy en día en la sociedad y el mundo laboral.

A raíz de este trabajo, parece constatarse una evolución creciente de las políticas en materia educativa, entre las que se encuentran las relativas a formación del profesorado (Manso y Valle, 2013). Tal es así que en el año 2002, se creó una comisión de trabajo de expertos, en el marco del Consejo Europeo de Barcelona (Consejo Europeo, 2002), dedicado a la mejora de la formación de profesores y contó con representantes de los países participantes en el *Programa de Trabajo Educación y Formación 2010* y conocido a nivel europeo como *ET-2010 Education and Training*. Este grupo de expertos se reunía de

manera periódica con la finalidad de medir la progresión con respecto al objetivo marcado (mejorar la formación de los profesores y formadores).

En este contexto y unos años más tarde de la constitución de este equipo de trabajo, queremos destacar la publicación de un documento titulado *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Comisión Europea, 2005) en el que se perfila, como su nombre indica, los Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado, uno de los más relevantes en este campo y en el contexto de directrices europeas. Estos principios, se afirma, deben servir de palanca para articular políticas que permitan una mejora de la eficiencia y calidad del ámbito educativo en la UE. Además, se insiste en que el rol del profesorado y su desarrollo profesional constituyen prioridades de primer nivel para conseguir los objetivos anteriormente citados.

Queremos insistir en este documento porque en numerosos países se han empezado a utilizar estos principios en el proceso de elaboración de políticas de formación del profesorado. Los principios europeos se concretan en una visión concreta visión de la docencia en Europa con las siguientes características:

- Una profesión para la que se exige una alta cualificación, lo que implica, por una parte, que los futuros profesores son titulados de instituciones de Educación Superior y, por otra, que los docentes de ciclos formativos están cualificados en su área profesional y cuentan con una adecuada formación pedagógica. Todos los profesores cuentan con amplios conocimientos de las materias que imparten, buenos conocimientos pedagógicos, las capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprenden la dimensión social y cultural de la educación. Además, cada profesor debería tener la oportunidad de continuar sus estudios hasta el máximo nivel para desarrollar sus competencias docentes e incrementar sus posibilidades para progresar durante el ejercicio de la profesión.
- Una profesión concebida en el contexto del aprendizaje permanente, ya sea en ámbitos formales o no formales, pero recibiendo apoyo para continuar con su desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Esto implica que los empleadores deben ser los primeros en reconocer la importancia de adquirir nuevos conocimientos y el profesorado debería llevar a cabo innovaciones a partir de procesos de investigación y reflexión sobre la práctica. Asimismo, también se anima al colectivo a realizar estancias fuera del sector educativo y que sea valorado en su preparación.
- Una profesión móvil, responde a que los docentes participen en proyectos europeos, tanto durante la formación inicial como la continua. Se anima, por tanto al profesorado a trabajar o estudiar en otros países europeos para que se desarrollen profesionalmente.
- Una profesión basada en la colaboración, referido a que las instituciones encargadas de la formación del profesorado no trabajen de manera aislada, sino colaborativamente con entidades, en especial, con los centros educativos.

Conjuntamente a esta serie de principios comunes, la UE propone tres ámbitos en los que los profesores de los Estados miembros deberían ser capaces de desenvolverse, que ya lo hemos incorporado como un marco de referencia de las competencias docentes en el apartado anterior. Recordamos aquí de nuevo los tres ámbitos a los que se refiere: a) Trabajar con otros; b) Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información; c) Trabajar con y en la sociedad (Comisión Europea, 2005).

Con estos principios expuestos, podemos deducir que no se puede esperar que todas las competencias necesarias se alcancen durante el periodo de formación inicial de los docentes, sino que tal y como sugieren los expertos europeos, será necesario su desarrollo durante la etapa de inducción y ejercicio continuado de la profesión (Comisión Europea, 2005). Y es precisamente esta idea que vuelve a ser reforzada en un informe posterior:

No hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Las exigencias de la profesión docente evolucionan con rapidez, lo que hace necesario que se adopten nuevos planteamientos (Consejo Europeo, 2009a, p.2).

Además de orientar en el desarrollo de competencias sobre la continuidad de la trayectoria profesional, insta a que el profesorado tenga una actitud reflexiva y activa en su propio aprendizaje, adoptando así una mayor responsabilidad en su formación y desarrollo de las competencias necesarias para desempeñar su trabajo.

El resultado más destacado de este grupo de expertos europeos fue una comunicación que, bajo el título de *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, pretendía analizar la situación actual de esta en la UE y proponer una reflexión conjunta de las medidas que pueden adoptarse (Comisión Europea, 2007b). En la misma se parte de la convicción de que la calidad de la docencia y la formación del profesorado se erigen como piezas claves para garantizar la calidad de la enseñanza y mejorar el rendimiento escolar de los jóvenes.

Además, pone de manifiesto que los cambios en la sociedad y educación, plantea demandas cambiantes a los profesores: impartir conocimientos básicos, ayudar a los jóvenes a adquirir competencias clave, desarrollar planteamientos de aprendizaje colaborativos y constructivos, actuar como gestores de aula, saber educar en aulas heterogéneas, aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías o asumir tareas relacionadas con la gestión interna del centro. Estos cambios exigen que los profesores adquieran competencias en su formación inicial y permanente:

Para dotar al profesorado de los conocimientos y competencias necesarios para sus nuevos papeles, es necesario que cuente tanto con una formación docente inicial de alta calidad como con un proceso coherente de desarrollo profesional continuo que mantenga a los profesores actualizados en relación con las capacidades necesarias en la sociedad basada en el conocimiento (Comisión Europea, 2007b, p.5).

Asimismo, la Comisión Europea manifiesta su preocupación sobre los sistemas de formación actuales, pues se indica que los mismos no favorecen el desarrollo de las competencias necesarias en la sociedad actual. A este respecto, y a partir de los Principios Europeos Comunes anteriormente enunciados (Comisión Europea, 2005), la Comisión sugiere una serie de orientaciones y medidas en materia política que redunden en una mejor calidad de la preparación del profesorado en la UE, tal y como se resumen en la siguiente tabla (tabla 2.5.3):

Tabla 2.5.3 Medidas para mejorar la calidad de la formación del profesorado

Medida	Descripción
Aprendizaje permanente	<ul style="list-style-type: none"> - Participación del profesorado en un programa efectivo de incorporación durante sus primeros tres años en la profesión. - Tutela por profesores experimentados u otros profesionales pertinentes durante su carrera. - Participación en debates regulares sobre sus necesidades de formación y desarrollo. - Apoyo a lo largo de sus carreras a ampliar y desarrollar sus competencias por medios formales, informales y no formales. - Fomentar colaboraciones entre las instituciones en que trabajan los profesores, el mundo del trabajo, los centros de educación superior e investigación, y otros organismos, a fin de apoyar una formación de alta calidad y prácticas efectivas.
Capacidades necesarias	<p>Los profesores deben poseer o ser capaces de adquirir toda la gama de conocimientos de las materias que imparten, así como las actitudes y capacidades pedagógicas.</p> <p>Capacidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas. - Ayudar a que los jóvenes aprendan de forma autónoma a lo largo de toda su vida. - Ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias enumeradas en el Marco Europeo de Referencia de Competencias Clave. - Trabajar en entornos multiculturales (comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias). - Trabajar en estrecha colaboración con compañeros, padres y la comunidad en general. - Dirigir centros educativos.
Prácticas reflexivas e investigación	<p>Debería ponerse en marcha los incentivos, recursos y sistemas de apoyo para lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática. - Realización de investigaciones en las aulas. - Incorporación de los resultados de las investigaciones en su docencia. - Evaluación de la eficacia de sus estrategias de enseñanza y su modificación, cuando sea necesario. - Evaluación de las propias necesidades de aprendizaje.
Cualificaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Plantearse la posibilidad de emprender una política de cualificaciones de mayor nivel como la que ya se ha adoptado en algunos países.
Formación del profesorado en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> - Deben impartirse programas de formación de profesores en los ciclos de máster y de doctorado (así como en los de grado) de la educación superior. - Deben reforzarse los vínculos entre formadores de profesores, profesores en activo, el mundo del trabajo y otros organismos. - Los responsables de formar a los profesores (y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia

Tabla 2.5.3 Medidas para mejorar la calidad de la formación del profesorado

	docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel muy alto en las capacidades, actitudes y competencias que se exigen a los profesores.
La enseñanza en la sociedad	- Tomar medidas para velar por que la composición del profesorado refleje plenamente la diversidad de la sociedad en que se desarrolla (por ejemplo, en cuanto a cultura, lengua materna y capacidad/discapacidad),

Fuente: Elaboración propia a partir de la Comisión Europea (2007b)

Los dos trabajos que acabamos de mencionar sobre los Principios Comunes Europeos de Competencias y el relativo a mejorar la calidad del profesorado (Comisión Europea, 2005; Comisión Europea, 2007b, respectivamente) sirvieron como telón de fondo para el estudio llevado a cabo por la FIER (2010), ya incluido en el apartado de los modelos de competencias docentes y dando lugar a una propuesta sobre el perfil competencial del docente europeo, con 8 ámbitos definidos: 1) Competencia en la disciplina, 2) Competencias pedagógicas, 3) Integración de la teoría y la práctica, 4) Cooperación y colaboración, 4) Garantía de calidad, 5) Movilidad, 6) Liderazgo y 8) Aprendizaje continuo y permanente.

2.5.2.2 El programa ET-2020 y la iniciativa “Un nuevo concepto de educación”

Más recientemente, la Unión Europea ha renovado su marco estratégico de cooperación en educación para el periodo 2010-2020, vigente en la actualidad, mediante el *Programa de Trabajo en Educación y Formación 2020* o *ET-2020* (Consejo Europeo, 2009b), estableciendo así la continuidad del programa anterior ET-2010. En este marco se actualizan algunos de los objetivos definidos en la anterior etapa y se incorporan otros nuevos. La relevancia del mismo reside, tal y como recoge Valle (2012) en que: “marcará toda la estrategia de la política educativa de la UE para la presente década” (p.419).

Los objetivos que persigue son los siguientes:

1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

El segundo de los objetivos es el que centra nuestro interés, si bien su aportación es poco significativa al tema que nos ocupa. Establece que el principal reto debe ser asegurar que todas las personas alcancen las competencias clave, pero además hace la siguiente referencia acerca del profesorado: “es necesario garantizar la docencia de alta calidad y ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera” (Consejo Europeo, 2009b, p. 3). Sin embargo, una limitación, en nuestra opinión, es que no especifica aquí qué parámetros o competencias se requieren para valorar un docente de calidad. Esto lo veremos más adelante en otra documentación generada desde la UE.

Es en este contexto, que la Comisión Europea decide lanzar a finales del año 2012 “Un nuevo concepto de educación” (*Rethinking education*, en su versión en inglés), con el fin de asegurar que hasta 2020 se introduzcan en los sistemas educativos nuevos métodos

de enseñanza y aprendizaje que doten a los estudiantes de cualificaciones adecuadas para el empleo (Comisión Europea, 2012a).

La propuesta consiste en reformar los sistemas educativos de toda la UE de manera que den respuesta a la creciente demanda de mejores niveles de competencias y reduzcan el desempleo. En este sentido, las reformas van orientadas a: mejorar los niveles básicos de cualificación, impulsar la formación de aprendices, potenciar las competencias de emprendimiento y mejorar las competencias en idiomas.

Para ello, se ha abordado un exhaustivo análisis de todos los países de la UE para establecer buenos valores de referencia, que permitan elaborar políticas basadas en datos concretos. En el citado documento se define un conjunto limitado de prioridades estratégicas que deben abordar los Estados miembros, junto con una serie de recomendaciones, entre ellas una relativa al profesorado europeo (que será la que más detallaremos):

1. Concentrar los esfuerzos en el desarrollo de aptitudes transversales, y en particular las relacionadas con el emprendimiento. Aunque la demanda de competencias científicas sigue siendo alta, el primer paso ha de ser que todos alcancen las competencias fundamentales o básicas.
2. Para lograr una mayor calidad de las competencias profesionales es necesario desarrollar sistemas de Educación y Formación Profesional (EFP) de la más alta categoría mundial que puedan contribuir a la reducción del déficit de aptitudes con una cooperación europea más intensa.
3. Los logros deben medirse atendiendo a los resultados del aprendizaje y hay que aprovechar mejor las potencialidades de la evaluación. Las cualificaciones deben abrir tantas puertas como sea posible y el reconocimiento académico puede marcar la pauta.
4. La revolución digital abre grandes oportunidades a la educación y es hora de dar un mejor uso a las TIC en la enseñanza y el aprendizaje para aprovechar con mayor libertad los conocimientos disponibles.
5. Los profesores afrontan cambios sin precedentes en la actualidad: una educación cada vez más exigente, con una jubilación masiva de docentes y una escasez de personal se va a traducir en una mayor demanda de educadores, que deberán sentirse atraídos a la profesión, a través de incentivos financieros y no financieros.

Además, ello exige nuevas competencias al colectivo (así como a sus formadores y al personal directivo). Por tanto, se insta a los Estados miembros a definir un marco de competencias o un perfil profesional de los docentes. Concretamente se determina como prioridad una revisión y consolidación del perfil profesional de todas las profesiones docentes (profesores a todos los niveles, directivos de centros escolares o formadores de profesores) a través de las siguientes acciones:

(...) revisar la eficacia y la calidad académica y pedagógica de la formación inicial del profesorado; introducir sistemas coherentes y con recursos suficientes para la contratación, selección, incorporación y desarrollo profesional del profesorado sobre la base de competencias claramente definidas para cada fase de la carrera docente; y aumentar la competencia digital de los profesores (Comisión Europea, 2012a, p. 17).

Se reclama también una acción decidida para apoyar nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, con una mayor orientación hacia el entorno de trabajo, contando para ello con la colaboración de otras organizaciones.

La comunicación mencionada (Comisión Europea, 2012a) va acompañada de otros cinco documentos de trabajo que recogen datos sobre iniciativas y buenas prácticas, acerca de los siguientes temas:

- Competencias lingüísticas para el empleo, la movilidad y el crecimiento.
- Alianzas e itinerarios flexibles para el desarrollo de habilidades de aprendizaje permanente.
- Evaluación de competencias clave en la formación inicial.
- Formación profesional para mejores habilidades, crecimiento y trabajo.
- Apoyo a la profesión docente para conseguir mejores resultados.

El último bloque temático enunciado es el que nos interesa, pues en el informe que trabaja sobre esta iniciativa, titulado *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Comisión Europea, 2012b) se dedica un apartado específico a las competencias docentes.

Concretamente se indica que el profesorado debe contar con una serie de competencias específicas²⁵, entre ellas, las competencias clave, que son necesarias alcanzar también por parte de todos los ciudadanos. Este tipo de competencias, abordadas específicamente en otro informe europeo (Comisión Europea, 2012c) y en el capítulo previo, son las siguientes: comunicación en la lengua materna y lenguas extranjeras, matemáticas, ciencia y tecnología; aprender a aprender; competencia social y cívica; competencia digital; iniciativa y emprendimiento; conciencia cultural.

Además, se insiste en la idea de que no solo se debe ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades más fáciles de evaluar, sino también fomentar habilidades cognitivas de orden superior (resolución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones...), enseñar herramientas de trabajo (comunicación, tecnologías de la información) así como fomentar la ciudadanía para desenvolverse en el contexto actual. Por otra parte, también el profesorado debe contar con las competencias necesarias para innovar y adaptarse.

De alguna manera, toda esta serie de características deseables en los que se dedican a la enseñanza, se concretan en una propuesta de inventario de competencias cuyo análisis ya se ha incorporado dentro de este documento, en el apartado específico de marcos de competencias docentes (consultar apartado 2.4.2).

Otro aspecto relevante a destacar en el contexto de la iniciativa europea es la atención que reciben los formadores del profesorado (*teacher educators*, como se suele conocer en la versión original que se incluye en los informes internacionales). En este mismo informe (Comisión Europea, 2012b) se dedica un capítulo al colectivo, concretamente a su perfil y competencias que trataremos a continuación, si bien posteriormente se publica un monográfico sobre el mismo cuyo contenido después analizaremos (Comisión Europea, 2013b).

²⁵ En el documento referido se concibe el término 'competencia' como una combinación compleja de conocimientos, habilidades, comprensión, valores y actitudes que conducen a una acción efectiva.

Uno de los primeros aspectos que pone de manifiesto son los retos a los que se enfrentan los formadores, que tienen sin duda impacto en la calidad de su trabajo. Se resumen en los siguientes puntos:

- Falta de consenso sobre las competencias mínimas requeridas.
- Ausencia o limitada regulación sobre su formación inicial, inducción y desarrollo profesional.
- Falta de colaboración entre las instituciones implicadas.
- Heterogeneidad de perfiles (ETUCE²⁶, 2008), entre los que cabe destacar los siguientes:
 - Supervisores de la práctica en los centros educativos (relacionado con las instituciones de formación inicial del profesorado)
 - Profesores experimentados para supervisar la práctica en otros centros educativos
 - Tutores (consejeros, coordinadores, mentores, guías...) que supervisan a los futuros profesores durante la fase de cualificación en el lugar de trabajo
 - Personal académico universitario, tanto los que enseñan a enseñar, los que enseñan las materias o los que dan cursos generales o de didáctica
 - Investigadores del campo de educación

En relación a las competencias se dedica un apartado concreto y se afirma que en la mayoría de sistemas educativos no se da una propuesta concreta de competencias de formadores del profesorado. No obstante, a través de un análisis pormenorizado de dieciocho países se ha podido identificar una aproximación a un perfil competencial, que recogemos en la siguiente tabla (tabla 2.5.4):

Tabla 2.5.4 Marco de competencias docentes del formador de docentes

-
- Competencias de primer orden (saber enseñar)
 - Competencias de segundo nivel (saber enseñar a enseñar)
 - Competencias de investigación o desarrollo del conocimiento
 - Competencias del sistema (por ejemplo, gestionar la complejidad de las actividades, roles y relaciones del profesorado)
 - Competencias transversales (por ejemplo, toma de decisiones, iniciativa, trabajo en equipo...)
 - Competencias de liderazgo
 - Competencias de colaboración
-

Fuente: Traducción propia a partir de la Comisión Europea (2012a)

Por otra parte, en su último capítulo precisan las prioridades clave para apoyar la profesión docente, a dos niveles: Estado miembro y Comisión Europea. Nos centraremos en la primera, porque concierne directamente a nuestro país y, más concretamente, en las

²⁶ ETUCE (European Trade Union Committee for Education) representa al sindicato de profesionales de la educación en la Unión Europea, que fue constituido en el año 1977. Se puede consultar más información sobre su misión en el siguiente enlace (en inglés): <http://www.csee-etu.org/en/about-us/about-etu>

acciones que hacen referencia a la preparación del profesorado y las competencias docentes. De esta manera, las prioridades que deben guiar a los sistemas educativos de cada Estado miembro deben ser, en síntesis, las siguientes (Comisión Europea, 2012b):

- Definir las competencias y cualidades requeridas del profesorado, basado en un perfil o marco competencial. Asimismo, identifica dos estadios de desarrollo en los que se puede encontrar cada Estado miembro en relación a esta política.

Por un lado, los países que están en el inicio del desarrollo de dicho marco pueden seguir el ejemplo propuesto en el informe (ya recogido en nuestra tesis, en el apartado de marcos de competencias docentes). Por otro, aquellos países en los que ya existe la descripción de las competencias, deberían concentrarse en depurarlas y definir las para cada fase de la carrera del profesorado (formación inicial, inducción...) y para cada nivel educativo (infantil, primaria, secundaria...).

Igualmente, dichas competencias deben servir de base para otras políticas del sistema educativo en su conjunto y ser constantemente actualizadas para incorporar las nuevas demandas pedagógicas, sociales y tecnológicas, contando para ello con la colaboración de todos los agentes implicados.

Además, remarca que el desarrollo de estos marcos comunes no debe significar necesariamente una importante inversión económica.

- Rediseñar los sistemas de reclutamiento para seleccionar a los mejores docentes. Además de establecer las medidas de aseguramiento de la calidad necesarias, se debe tener en cuenta el marco competencial para reestructurar los sistemas de selección.
- Asegurar un periodo de inducción de los nuevos docentes. Todos los noveles deben participar en este tipo de programas durante sus primeros años en el ejercicio, contando para ello con apoyo personal, emocional, social y profesional.
- Proporcionar *feedback* sobre su rendimiento para desarrollarse profesionalmente. Es importante que se supervise el progreso del profesorado durante el curso académico y se ofrezca retroalimentación para mejorar su rendimiento, de manera que se refuercen sus fortalezas y se potencien sus áreas de mejora. El *feedback* debe estar basado en un sistema de evaluación que incluya los estándares requeridos para un profesor competente (lo que hemos identificado, en definitiva, como marco competencial).

Para garantizar la adecuada aplicación de la estrategia 2020, la UE se apoya también en grupos de trabajo formados por expertos (*Thematic Working Group of Experts*²⁷) de los diferentes Estados miembros. Esta labor se incluye en una cooperación más amplia, llamada método abierto de coordinación, cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mutuo, el intercambio de buenas prácticas, las reformas nacionales y los instrumentos europeos.

Durante el periodo 2011-2013 se constituyeron 11 grupos de trabajo de expertos, que posteriormente, a partir de 2014, se reorganizaron y redujeron a 6 (tabla 2.5.5).

²⁷ Más información acerca de los grupos de trabajo está disponible en la página web de la Comisión Europea (en inglés): http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

Tabla 2.5.5 Grupos de expertos del programa ET-2020

Grupos de trabajo de expertos 2011-2013	Grupos de trabajo de expertos 2014 - actualidad
1. Abandono escolar temprano	1. Política escolar
2. Desarrollo profesional del profesorado	
3. Modernización de la Educación Superior	2. Modernización de la Educación Superior
4. Formación profesional y formación para formadores	3. Formación profesional
5. Calidad en la educación de adultos	
6. Financiación en la educación de adultos	4. Formación de adultos
7. Formación en emprendimiento	
8. Idiomas	5. Habilidades transversales
9. Nuevas Tecnologías de la Información	
10. Educación y atención en la primera infancia	-
11. Matemáticas, Ciencia y Tecnología	-
-	6. Aprendizaje digital y en línea

Fuente: Elaboración propia

Es interesante constatar que se haya creado, al menos inicialmente, un grupo específico que aborde la profesión docente. Este grupo (al que se hace alusión en los informes originales como *Teacher Professional Development*) ha tenido como mandato estudiar aspectos como el desarrollo de las competencias del profesorado, su desarrollo profesional así como políticas que regulan su trabajo.

Precisamente el grupo de expertos ha trabajado sobre dos áreas fundamentales del profesorado, de gran interés para nuestro trabajo: sus competencias y las competencias de los formadores de docentes. Seguidamente presentamos los estudios más destacados así como las ideas que consideramos de mayor relevancia para los propósitos de esta tesis.

Uno de los primeros documentos emitido desde este comité, titulado *Policy approaches to defining and describing teacher competences*, se encarga de estudiar aproximaciones para definir las competencias docentes en el conjunto de países de la UE (Comisión Europea, 2011). Tenemos que puntualizar que se trata de un documento de trabajo de apoyo emitido desde este grupo²⁸, basado en el intercambio de experiencias de los diferentes Estados miembros y cuya actividad ha sido apoyada desde la propia Comisión Europea. La finalidad del mismo reside en extraer comparaciones de políticas de los Estados miembros y ofrecer recomendaciones para ayudarles a desarrollar sus políticas educativas en relación a un posible marco competencial para los docentes, hecho que puede constatarse, en nuestra opinión, como novedoso.

Las principales ideas que extraemos del mencionado documento son las siguientes (Comisión Europea, 2011):

- Resulta complicado convenir cuál es el marco competencial del docente, y menos aún que sea estático, neutral o universal pues para ello se requiere antes discutir y consensuar temas más amplios como: los fines de la educación, suposiciones sobre el aprendizaje, expectativas de la sociedad y sus demandas en el profesorado, recursos disponibles, prioridades y voluntad política, estatus de la profesión o bien tradiciones y cultura existente, entre otros. Puede, por tanto, variar entre sistemas educativos de diferentes países (Caena, 2014).

²⁸ Este tipo de documentos es el resultado de una actividad que realizan los grupos de expertos, denominada *Peer learning activity* cuyo propósito principal es compartir experiencias y aprender buenas prácticas en torno a una temática por parte de los diferentes países participantes.

- A pesar de dicha complejidad y de que los expertos han encontrado pocas evidencias que relacionan la existencia de un marco competencial y el rendimiento del estudiantado, la definición de este puede contribuir a apoyar al profesorado en los siguientes términos:
 - Crear un discurso compartido sobre la profesión docente, consiguiendo la implicación de todos los agentes clave (Administración, empleadores y los propios docentes) para así fortalecer la profesión.
 - Apoyar al propio profesorado de tal manera que se cree una imagen clara y transparente de su rol en la sociedad y favoreciendo un mayor prestigio de su labor.
 - Constituir el punto de partida para animar a los docentes como herramienta de autoevaluación y reflexión de su práctica y sus posibilidades de desarrollo profesional.
 - Orientar el diseño de otros ámbitos de la profesión, íntimamente ligados, como son los procesos de selección y la formación, lo cual es fundamental bajo nuestro punto de vista.

En primer lugar, respecto a la selección del profesorado, se afirma que en la actualidad no se puede asegurar que los procedimientos actuales de selección en muchos de los Estados miembros estén atrayendo a los mejores candidatos. Una de las principales medidas, señala que debe ser, un sistema efectivo de reclutamiento basado en un perfil claro de competencias docentes con indicadores clave para ser medidas.

Por lo que respecta a la formación inicial, se considera que el marco de competencias docentes es vital para asegurar que todos los programas de formación inicial faciliten a los estudiantes que puedan usar las competencias clave y que además cuenten con la capacidad y motivación de continuar renovándolas a lo largo de su carrera. También sugiere algunas de las competencias que se deben contemplar en estos programas: de tipo pedagógico, conocimiento de la materia y de cómo enseñarla, investigación y reflexión a partir de la práctica, evaluación y diagnóstico de estudiantes, métodos basados en el aprendizaje del estudiante, aprendizaje *online* y recursos educativos de libre acceso.

También se podría, sin duda, incluir, los programas de inducción y de desarrollo profesional continuado, así como en procesos de evaluación del profesorado.

- Ahora bien, para conseguir que sea realmente beneficioso para los diferentes sistemas educativos, se requiere que:
 - Su utilización favorezca la participación e implicación del profesorado, más que su control. Para asumirlo como propio el colectivo debe estar, por tanto, involucrado en su diseño y que no sea impuesto.
 - Se delimite claramente su propósito: ¿A qué necesidades debería responder este esquema competencial?
 - Cada país encuentre su propio camino para diseñar el primer borrador de competencias; no obstante, en todos los casos, su implementación debe ser cuidadosamente planificada y acordada por todos los implicados. Además, debe guardar coherencia con los fines para los que fue diseñado.

Algunas de las preguntas que pueden guiar el proceso son: ¿Hasta qué punto el profesorado está implicado en el proceso? ¿Están contempladas las perspectivas del mismo en el texto? ¿A qué colectivos se les puede consultar (instituciones educativas, formadores de profesores, familias, alumnado...)? ¿De qué manera se les puede implicar? ¿Cómo se podría implementar el esquema competencial (estudio piloto, por etapas...)?

- El marco de competencias docentes cuente con las siguientes características: tenga en cuenta la cultura del país, resulte de un proceso consensuado de temas clave (por ejemplo: propósito de la educación, significado de una adecuada enseñanza, etc.), incluya todas las dimensiones del trabajo del profesorado, esté basado en que la enseñanza comprende un ciclo de autoevaluación y mejora, sea consistente con los resultados de aprendizaje esperados del alumnado (pero no limitado solo a ello) y combine los atributos de estabilidad, duración y flexibilidad.

Algunas de las cuestiones clave para orientar esta fase pueden ser: ¿Qué filosofía subyace en el esquema (de educación, de enseñanza, de la profesión...)? ¿Cómo se va a estructurar? ¿Para qué propósito va a servir (alumnado, profesorado, equipos directivos, formadores, empleadores...)? ¿Los descriptores de competencias aplican a todas las etapas de la carrera del profesorado o se diseñarán unos específicos para cada una de ellas? ¿Aplican a todos los niveles de educación (infantil, primaria, secundaria...)? ¿Están orientados al presente o hacia las características deseables en el futuro? Si el profesorado debe proporcionar algún tipo de competencia para demostrar que tienen alguna competencia, ¿de qué manera se va a articular?

- Los descriptores de las competencias deben estar redactados de manera que motiven al profesorado a crecer profesionalmente, reflejen la cultura y al contexto en el que se vayan a usar y provean de información suficiente, concreta y clara (para que los entiendan todos), orientados a la acción y con un lenguaje cercano para ellos.

Otro estudio posterior que nos parece muy interesante porque aborda con profundidad y exclusividad el tema de las competencias docentes se titula *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013a). El objetivo del trabajo no es ofrecer recetas estandarizadas de reformas que deban acometer los diferentes Estados miembros, sino identificar las características clave de políticas de éxito en relación al tema estudiado y proporcionar ejemplos prácticos.

Los ámbitos tratados en el mismo son, entre otros: el significado de competencias docentes, los beneficios de los marcos competenciales, diversos ejemplos de políticas utilizadas por algunos países europeos en relación a las competencias docentes, cómo se pueden desarrollar y evaluar dichas competencias así como pautas para fomentar que el profesorado las siga desarrollando. El documento tiene una extensión importante, por lo que nos centraremos en los temas principales y no insistiremos, por tanto, en los que ya se han recogido en los anteriores documentos comentados.

A continuación presentamos las ideas más relevantes que extraemos del informe, que contribuyen, sin duda, a avanzar en torno al estudio de nuestro tema (Comisión Europea, 2013a):

1) Acerca de la concepción del término.

Asume que el concepto de competencia docente abarca (o, al menos, debería) las siguientes características: conocimiento tácito y explícito, habilidades cognitivas y procedimentales así como disposiciones (motivaciones, creencias, emociones...); permite al profesorado dar respuesta a las complejas demandas movilizando recursos en un contexto determinado; le faculta para actuar adecuadamente a la situación, desarrollando tareas de forma efectiva (con los resultados esperados) y eficiente (optimizando recursos y esfuerzos); puede ser demostrada hasta un determinado nivel a lo largo de la carrera profesional.

Entender las competencias como una integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas conduce a concebir la profesión en cuatro ámbitos:

- Aprender a pensar como docentes: implica una revisión crítica de las creencias de uno mismo y el desarrollo del pensamiento pedagógico.
- Aprender a saber como docentes: se refiere a diferentes aspectos del conocimiento, incluyendo el que se genera por las propias prácticas.
- Aprender a sentir como docentes: vinculado directamente con la identidad profesional (aspectos emocionales e intelectuales).
- Aprender a actuar como docentes: supone integrar pensamientos, conocimientos y actitudes en la práctica.

Asimismo, los expertos diferencian entre competencias para la enseñanza (*teaching competences*) y las competencias del profesor (*teacher competences*). Las primeras se refieren a su función estrictamente dentro del aula y vinculadas a la labor de enseñar. Respecto a las segundas, implican una visión más amplia de la profesión, en cuanto a que se refiere a múltiples contextos (individual, centro, comunidad local, redes profesionales). Es una apreciación más terminológica que práctica (tema que, además, ya hemos abordado con detalle en el capítulo anterior) que proviene del inglés. No obstante, y aunque en los informes nos encontramos con ambos conceptos, es interesante conocer esta distinción.

2) Acerca del diseño de los marcos de competencias docentes en Europa.

Se ha constatado, a través de un estudio encuesta en la que se compara la definición de competencias docentes en Europa, una variación entre países atendiendo a:

- El nivel de detalle en que se describen (o no) las competencias docentes.
- Si las competencias se describen solo para la formación inicial o como competencias proyectadas para ser desarrolladas a lo largo de toda la carrera docente.
- Las herramientas políticas en las que se emplean: legislación, regulación, directrices, currículum universitario o acreditación del profesorado, entre otras.
- Los actores encargados de implementar la política (organizaciones gubernamentales, instituciones de formación u organismos profesionales).
- Los objetivos y usos que se le dan dentro de las estrategias políticas educativas.

Otra lección aprendida de dicho análisis es que la existencia de los marcos de competencias docentes no aseguran de por sí la calidad en la enseñanza, lo que cuenta es su propósito y el modo en el que se aplican.

También recoge los aspectos clave para su desarrollo e implementación, basándose en un informe anterior ya analizado (Comisión Europea, 2011). Simplemente queremos recoger algunas de las notas nuevas que aporta para tratar de completar la visión sobre el tema. Primero, el hecho de que una vez se haya consensuado el propósito para el que se va a destinar el marco competencial, es necesario que exista un compromiso con el proceso a largo plazo por parte del gobierno y haya respaldo para todos los niveles. Segundo, se tienen que definir los roles de todas las partes implicadas y, al mismo tiempo, se creen espacios para poder comentarlo a lo largo del proceso. Tercero, se debe diseñar de acuerdo a un cronograma realista, de manera que permita tiempo suficiente para hacer el trabajo bien.

3) Acerca del desarrollo de las competencias durante la carrera profesional.

Proponen las siguientes orientaciones para facilitar que el profesorado desarrolle las competencias:

- Fomentar su compromiso a través de una combinación de incentivos (materiales y no materiales) y oportunidades.
- Evaluar el desarrollo de dichas competencias (centradas en el proceso y/o resultado) con herramientas y técnicas concretas. En este sentido, se proponen, por un lado, herramientas relacionadas con la evaluación formativa, como reuniones periódicas, autoevaluación, grupo de amigos-críticos, revisión por pares, planes de desarrollo individuales, observaciones en el aula, análisis de vídeo de las clases, narraciones escritas, informes, portfolio, investigación-acción, *feedback* de estudiantes o padres. Por otro, enumeran las relativas a la evaluación sumativa como son los exámenes, observaciones en clase, micro enseñanza o ensayos, entre otras.
- Proporcionar las oportunidades adecuadas para el aprendizaje de la profesión, contemplando la misma como una carrera a largo plazo. Debe ser algo más, según se sugiere, que asistir a un curso, de manera que se debe diseñar una variedad de actividades de aprendizaje, en contextos formales y no formales y debe responder a las necesidades concretas de cada sujeto. Por tanto, se enfatiza sobre el importante papel que juega el desarrollo profesional continuado para el perfeccionamiento de las competencias. Lo expresan así:

El alcance y la complejidad de las competencias requeridas para enseñar en las sociedades actuales es tan grande que es improbable que un individuo las tenga todas, ni las haya desarrollado todas en el mismo grado alto (...) El desarrollo profesional continuo de los docentes es, por lo tanto, muy relevante tanto para mejorar el rendimiento y la eficacia educativos como para mejorar el compromiso de los profesores (Comisión Europea, 2013a, p.8).

Una nueva publicación del grupo de expertos de trabajo denominada *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013b) se ocupa detenidamente del perfil de formador del profesorado. La publicación, dispuesta en 7

capítulos aborda aspectos como la importancia de la profesión y el rol que desempeñan, los retos a los que se enfrenta la política de los Estados miembros, los tipos de competencias que requiere y su implicación política, el desarrollo profesional, la importancia del establecimiento de comunidades profesionales para la práctica, entre otros aspectos.

Como anticipábamos, este informe aglutina parte de la información contenida en uno anterior de la Comisión Europea (2012b) ya analizado, pero también se nutre de sendos documentos de trabajo²⁹ y un informe de expertos (Comisión Europea, 2012d, 2012e). En lo que respecta a estos informes queremos recoger las siguientes ideas:

- Los ministros europeos de Educación han identificado a los formadores del profesorado como una prioridad clave, por el rol que juegan en el sistema educativo. Sin embargo se advierte que la mayoría de Estados miembros no tienen políticas que regulen su selección o su desarrollo profesional. Es por ello que instan a todas las autoridades a que sean conscientes de esta realidad y tomen medidas para desarrollar políticas que contribuyan a esta profesión.
- Este desarrollo de políticas pasa por identificar las áreas de competencia (conocimientos, habilidades, actitudes) que sustenten la diversidad de roles del formador de profesorado. Este perfil debe concebirse a lo largo de las diferentes etapas de formación (inicial, inducción, continua).
- Para su desarrollo profesional se les debe ofrecer desde cada institución posibilidades de movilidad, proyectos de investigación o rotación en puestos de trabajo, entre otros.
- Para crear una base de conocimiento sobre este colectivo, desde la Administración se debería facilitar y apoyar la investigación sobre la profesión y el trabajo de los formadores. También desde estas instancias se debería promover un diálogo con los agentes clave para crear una visión compartida y consenso sobre roles y responsabilidades del colectivo.

Volviendo a la publicación que nos ocupa, incluimos seguidamente algunas notas nuevas que extraemos de un análisis de su contenido (Comisión Europea, 2013b). Según reza en el mismo, se concibe al formador como el profesional que activamente facilita el aprendizaje (formal) de los aprendices de profesores y los profesores propiamente. También señala que la identidad múltiple del formador (nivel de estudios, área de especialidad, experiencia profesional, ámbito laboral donde desempeña su trabajo, aspectos contractuales y de salario...) determina diferentes grados de compromiso con su trabajo.

Por otra parte, se encarga de establecer orientaciones de posibles pasos para articular la política de los formadores del profesorado por parte de cada Estado miembro. Concretamente, por un lado, definiendo su perfil, a través de una propuesta compartida de competencias profesionales para el colectivo (ya incluidas en la tabla 2.5.4) y/o en el nivel de certificación o credenciales requeridos (años de experiencia, estudios de grado, máster o doctorado, etc.). Del mismo modo que sucede con los marcos de competencias del profesorado, en este colectivo también serían necesarios para los programas de formación, su evaluación y crecimiento en la carrera profesional.

²⁹ Más información disponible en la página web de la Comisión Europea (*Education and Training*): http://ec.europa.eu/education/events/2012/educator_en.htm

Otro capítulo examina cómo mejorar su desarrollo profesional, de manera que se conviertan en aprendices permanentes, al igual que los propios estudiantes docentes y su formación se vea apoyada, primero, desde un periodo de inducción, pues muchos comienzan sin una clara identidad o bien con cierta confusión de su rol. En segundo lugar, con una formación continuada, que guarde relación con áreas diferentes (por ejemplo, nuevas tecnologías, aprendizaje de un segundo idioma, diversidad e inclusión, competencias específicas en innovación y gestión del cambio, metodología o pedagogía o investigación a partir de la práctica) y en formatos variados (talleres, estudios de máster o doctorado, colaboración en redes profesionales, comunidades de práctica o aprendizaje entre compañeros, aprendizaje autorregulado, etc.).

Otra acción propuesta es promocionar la investigación sobre los formadores del profesorado, pues este colectivo debe estar en constante diálogo entre teoría y práctica así como el fomento del compromiso con asociaciones y comunidades, donde estos preparadores pueden compartir e intercambiar conocimientos y experiencia.

Como podemos observar, gran parte de las orientaciones y foco de interés de estos informes, reside en ayudar a aclarar el papel que debe desempeñar el colectivo dedicado a la enseñanza (tanto el profesorado como sus formadores), ayudar a su profesionalización y orientar en el diseño de políticas educativas en torno a las competencias docentes.

Finalmente y del mismo modo que hemos procedido en el apartado anterior, en las siguientes páginas se incluye, a modo de síntesis, las principales contribuciones en torno a este tema, a partir de la selección de la documentación generada en el contexto de la Unión Europea y la política educativa comunitaria (tabla 2.5.6). La organización de la misma se presenta a través de una tabla con el nombre de la institución, el año y título de la iniciativa propuesta así como las ideas principales y aportaciones más relevantes³⁰ en torno al objeto de nuestro estudio.

³⁰ También hemos incluido alguna nota adicional que aunque no se trata de una contribución en sí misma, nos ayuda a enmarcar cada informe o iniciativa presentado.

Tabla 2.5.6 El profesorado y las competencias docentes en los estudios de las instituciones de la Unión Europea y la política educativa comunitaria

Órgano	Año	Iniciativa	Contribución al estudio del profesorado y sus competencias: Ideas principales
Consejo Europeo	2000	“Estrategia de Lisboa”	- Punto de inflexión en las políticas de profesorado y su formación: comienzan a constituir un elemento imprescindible para la Unión Europea.
Consejo de Educación	2001	Informe sobre “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”	- Definición de los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación, entre los que se incluye mejorar la profesión docente, poniendo de relieve que las competencias del profesorado se deben adaptar al nuevo contexto social y favorecer que el alumnado desarrolle las que corresponda.
Consejo Europeo	2002	“Education and Training 2010” (ET-2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la Estrategia de Lisboa en el ámbito de la educación. - Seguimiento del grado de avance del siguiente objetivo: mejorar la formación de los profesores y formadores. - Publicación de dos trabajos: <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Principios Comunes Europeos sobre las competencias y cualificaciones del profesorado:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ha ayudado en algunos países a reflexionar sobre la elaboración de políticas de formación del profesorado. - Identifica tres ámbitos (de competencias) en los que debe estar preparado el profesorado de la UE: trabajar con otros, trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información, trabajar con y en la sociedad. - Concibe la necesidad de desarrollar las competencias en el continuo del ejercicio profesional, desde la formación inicial, durante la etapa de inducción y el ejercicio continuado de la profesión. 2) <i>Mejorar la calidad de la formación del profesorado:</i> <ul style="list-style-type: none"> - La calidad del profesorado y su formación son claves para la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico del alumnado. - Los docentes deben adquirir nuevas competencias (a través de la formación) como consecuencia de los cambios en la sociedad y la

Tabla 2.5.6 El profesorado y las competencias docentes en los estudios de las instituciones de la Unión Europea y la política educativa comunitaria

Órgano	Año	Iniciativa	Contribución al estudio del profesorado y sus competencias: Ideas principales
Consejo Europeo y Comisión Europea	2009, 2012 y 2013	“Education and Training 2020” (ET-2020) y “Un nuevo concepto de educación” (Traducción al inglés de la iniciativa: “Rethinking education”)	<p>educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin embargo, advierte de que los sistemas actuales de formación no favorecen el desarrollo de dichas competencias. - Propone medidas para mejorar la calidad de la formación del profesorado, respecto a: aprendizaje permanente, capacidades y prácticas reflexivas, cualificación, formación del profesorado y diversidad en su perfil. <p>Estos dos trabajos sirvieron de base para definir el perfil competencial docente europeo, propuesto por la FIER (2010)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - La estrategia ET-2020 constituye el marco referencia de la política comunitaria educativa en la actualidad. A partir de la misma se constituye un grupo de expertos específico para la profesión docente que estudia el desarrollo de competencias del profesorado y otras políticas que regulan su trabajo. - La iniciativa “Un nuevo concepto de educación” define una serie de prioridades estratégicas con el fin de que se aborden medidas en política educativa desde cada Estado miembro y mejoren la empleabilidad de los estudiantes. Una de dichas medidas tiene que ver con los docentes y, en particular, con su perfil competencial. - Trabajos a destacar por su atención sobre el profesorado, los formadores y sus competencias docentes: <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes</i>: incorpora una propuesta de un marco de competencias docentes para el siglo XXI. También ofrece orientaciones sobre las competencias de los formadores del profesorado. Además, establece una serie de indicaciones clave que deben orientar las actuaciones de los Estados miembros en relación al profesorado (marco competencial, sistema de selección, periodo de inducción y evaluación, entre otros). 2) <i>Policy approaches to defining and describing teacher competences</i>: ofrece una comparativa europea de las aproximaciones existentes para definir

Tabla 2.5.6 El profesorado y las competencias docentes en los estudios de las instituciones de la Unión Europea y la política educativa comunitaria

Órgano	Año	Iniciativa	Contribución al estudio del profesorado y sus competencias: Ideas principales
			<p>las competencias docentes, de forma que pueda servir de orientación para las políticas educativas de los países miembros (documento de apoyo al informe anterior y otros informes posteriores). Aporta información detallada acerca de los marcos de competencias docentes (diseño, beneficios de su incorporación, proceso de implantación...).</p>
			<p>3) <i>Supporting teacher competence development for better learning outcomes</i> Aborda detenidamente las competencias docentes. Algunos de los temas tratados son: significado de competencias docentes, los beneficios de los marcos competenciales, diversos ejemplos de políticas utilizadas por algunos países europeos en relación a las competencias docentes, cómo se pueden desarrollar y evaluar dichas competencias así como pautas para fomentar que el profesorado las siga desarrollando.</p>
			<p>4) <i>Supporting Teacher Educators for better learning outcomes</i>: ofrece un estudio del perfil de los formadores del profesorado y orientaciones para regular su articulación a través de las políticas educativas de sistemas europeos.</p>

Fuente: Elaboración propia

2.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La revisión realizada en torno a la dicotomía que existe acerca de la consideración o no de la docencia como una profesión, nos permite concluir que es una cuestión que no queda aún resuelta, categorizándola desde sus voces más críticas como una 'semiprofesión' o una 'profesión a la expectativa'. Las razones que sustentan este análisis están motivadas porque existen factores que limitan esta concepción, como son: la baja retribución económica, la falta de un periodo de socialización, la precariedad de la formación, el desprestigio social, la indefinición de tareas y una ausencia de cultura común, en parte motivada porque sigue como tarea pendiente concretar un marco referencial de competencias del colectivo docente.

Además, el hecho educativo se ha vuelto más complejo y los docentes deben desenvolverse con nuevos roles, ya que la función de enseñar no solo se ha modificado sino también ampliado como consecuencia de las numerosas y continuas transformaciones en el ámbito económico, tecnológico, social y, por supuesto, educativo.

Estos marcos profesionales de competencias a los que acabamos de hacer referencia es sobre los que nos hemos detenido en el capítulo, partiendo de la idea de concebir al perfil docente bajo un modelo holístico de las competencias. Tal y como hemos visto en las propuestas de expertos e instituciones recogidas, no hay unanimidad en las mismas pero sí que comparten la concepción de un docente caracterizado por una extensión de sus funciones clásicas basadas en la transmisión los contenidos de la materia.

El recorrido bibliográfico de la política educativa comunitaria nos ha enseñado que el diseño y utilización de estos marcos permitirían crear un discurso compartido sobre la profesión, apoyar al propio profesorado clarificando su rol en la sociedad y potenciando la profesionalidad al tiempo que el prestigio de su labor, así como orientar el diseño de políticas relacionadas con el profesorado. Todo ello resulta fundamental bajo nuestro punto de vista, ya que ayudaría a construir una estructura de aprendizaje y adquisición progresiva de las competencias profesionales. De hecho, como hemos visto, en el contexto europeo es ya una realidad que se propone desde algunas instancias supranacionales y que permite que las políticas de los Estados miembros las integren.

Asimismo, la extensa documentación consultada en este ámbito y que se ha presentado en el último apartado, tiene como virtud principal situar al profesorado como un asunto de interés internacional, por ser un elemento determinante de la calidad de cualquier sistema educativo, si bien acaba resultando una idea madura en el discurso pedagógico pero desdeñada en la práctica. Aún con esta limitación, la mayoría de aportaciones convienen en identificar la necesidad de que los docentes actualicen sus competencias, las alineen con las nuevas demandas y, en consecuencia, que se mejore su formación, pues tal y como se insiste, los modelos actuales no favorecen el desarrollo adecuado de las mismas. En consecuencia, tal y como hemos visto, la calidad del profesorado va necesariamente unida a la calidad de su formación y, por ende, de sus formadores.

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

PARTE I.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO 3.
LAS COMPETENCIAS
DEL DOCENTE DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Índice del Capítulo 3

-
- 3.1 INTRODUCCIÓN
 - 3.2 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU ALUMNADO
 - 3.3 EL PROFESORADO DE SECUNDARIA
 - 3.4 UN MARCO DE COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA
 - 3.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO
-

3.1 INTRODUCCIÓN

La organización del trabajo del profesorado y su desarrollo profesional viene, al menos en parte, determinado por el marco del sistema de enseñanza en el que actúa. La acción educativa se ha vuelto incierta y compleja y el trabajo del docente no se limita a la interacción con sus alumnos, sino que ahora intervienen más variables relativas a la institución escolar (Diker y Terigi, 1997) y el propio sistema educativo con sus leyes y normativas, que se van actualizando constantemente.

En la etapa específica de Educación Secundaria, que es sobre la que nos centramos en esta tesis, su nueva misión se enfrenta a serios problemas y desde la comunidad internacional, como acabamos de analizar en el capítulo anterior, ya se está poniendo de manifiesto la preocupación generalizada sobre este colectivo. Además de los desafíos sociales y educativos que comparte junto con otras etapas, cuenta con docentes especialistas en disciplinas separadas que tienen que organizarse ante un nuevo currículo centrado en las competencias clave del alumnado (Bolívar, 2007), siendo este cada vez más diverso y que muchas veces solo acude a clase por requisitos legales. Por eso, el rol del profesorado de esta etapa no puede quedar limitado a la visión tradicional de “profesor de” su asignatura y exige dar una identidad más amplia y cercana a educador.

De ahí que se haya identificado como el nivel de la enseñanza más complejo (Hernández y Carrasco, 2012), tanto para el profesorado como para el alumnado, con retos superiores a los de cualquier otra etapa educativa (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2010), tal y como estudiaremos en este capítulo.

Lo que parece claro es que la identificación que podamos hacer de esta profesión hoy en día, viene marcada por la evolución social a lo largo del tiempo de las diferentes identidades profesionales que se ha ido adoptando. Así pues, para comprender la realidad educativa actual es importante conocer la transcendencia histórica de la figura y rol del profesorado, teniendo en cuenta que este concepto es el resultado de un marco social, ideológico y cultural de cada época. Por ello, tras una caracterización del contexto en el que trabaja el docente de secundaria (el sistema y su alumnado), nos parece oportuno detenernos en este aspecto. Así, abordaremos un análisis de la evolución del profesorado, desde una perspectiva histórica aunque sucinta, que nos ayude a entender su desarrollo desde el punto de vista del rol desempeñado y la percepción que cada sociedad hace de este colectivo.

Este recorrido nos permite conectar con los otros temas de estudio de este capítulo que se refieren a los problemas de identidad profesional y la propuesta de un marco de competencias docentes para el profesor de secundaria, que está basado fundamentalmente en Tribó (2008a) y en torno a cuatro dimensiones de competencias que guiarán todo nuestro estudio empírico y son: Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser.

Tabla 3.1.1 Objetivos del capítulo 3

-
1. Contextualizar el sistema de educación español en la etapa de Educación Secundaria así como su alumnado.
 2. Comprender la evolución del rol del profesorado a lo largo de la historia.
 3. Realizar una aproximación al perfil docente de secundaria en la actualidad, a través de un estudio de su identidad profesional y los principales retos educativos y sociales que debe atender.
 4. Fundamentar el marco de competencias docentes en secundaria con la propuesta escogida para el estudio empírico.
-

3.2 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU ALUMNADO

3.2.1 Características del sistema de Educación Secundaria

Nos parece importante al menos resaltar los elementos característicos que configuran la etapa de educación secundaria en nuestro país, donde veremos también el papel que juegan las competencias, aunque en esta ocasión desde la perspectiva del aprendizaje de su alumnado.

Para ello, recurrimos a la normativa más destacada en este ámbito, como es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y también, más recientemente, a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, más conocida como LOMCE (2013), cuya implantación en el sistema educativo aún no ha culminado completamente. Asimismo, también haremos referencia a otros documentos legislativos complementarios, si bien como insistimos, nuestro propósito no reside en analizar dicho sistema desde el punto de vista jurídico, sino ofrecer una panorámica del contexto en el que ejerce su rol el docente.

3.2.1.1 Fines y organización de la Educación Secundaria

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. Desde el curso 2015-2016 comprende dos ciclos: el primero, de tres cursos escolares y, el segundo, de uno.

El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato indica que:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Art. 10).

El cuarto curso, de carácter fundamentalmente propedéutico, puede cursarse por una de las dos siguientes opciones: a) enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o bien b) enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

En relación al Bachillerato forma parte de la educación secundaria postobligatoria, y por lo tanto tiene carácter voluntario. Comprende dos cursos académicos, que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad. Entre sus finalidades podemos mencionar la de proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia y, además, posibilitar el acceso a la educación superior. Desde el curso 2015-2016 los itinerarios de Bachillerato que pueden ofrecer las Administraciones educativas son tres: 1) Ciencias, 2) Humanidades y Ciencias Sociales y 3) Artes.

La Formación Profesional (FP) tiene como principio conseguir que el alumnado adquiera las competencias profesionales, personales y sociales, según el nivel de que se trate. Entre sus finalidades, el *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio*, establece las siguientes:

cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país; facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida; contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida (Art. 2).

Estas enseñanzas están organizadas en ciclos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, estructurados en módulos profesionales, con una duración variable, que integran los contenidos para los diversos campos profesionales.

El ciclo de Formación Profesional Básica ha sustituido, a partir del curso 2014/2015, a los programas de cualificación profesional inicial (PCPI). Conduce al Título de profesional básico y tiene los mismos efectos laborales que el título de Graduado en ESO para el acceso a empleos públicos y privados.

Los ciclos formativos de Grado Medio, conducen al título de Técnico y forman parte de la educación secundaria postobligatoria. Desde este ciclo se puede continuar a los Ciclos Formativos de Grado Superior o el Bachillerato.

Los ciclos formativos de Grado Superior conducen al título de Técnico Superior y forma parte de la educación superior. La superación del ciclo permite el acceso, previa superación de un procedimiento de admisión, a los estudios universitarios de Grado.

Por otra parte, debemos hacer mención a los docentes que desempeñan su función en el marco de otras enseñanzas, como son las artísticas, deportivas y de idiomas.

La LOE (2006), en sus artículos 45 al 58, regula las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad general “proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, de la danza y de las artes plásticas, el diseño y la conservación de bienes culturales” (Art. 45). Encontramos las siguientes diferenciaciones en los títulos:

- Las enseñanzas elementales de música y de danza.
- Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
- Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

Las enseñanzas deportivas también están reguladas en la LOE (2006), desde el artículo 63 al 65. Indica que tienen como objetivo:

Preparar a los alumnos para la actividad profesional en el sistema deportivo en relación con una modalidad o especialidad deportiva en los diferentes niveles de: iniciación, tecnificación y alto rendimiento, y facilitar la adaptación de los técnicos formados a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa (Art. 63).

En cuanto a su organización están distribuidas en dos grados (Grado medio y Grado superior), cuyo contenido específico se recoge en el *Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre*.

Por último, la enseñanza de idiomas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas se establecen y definen en el capítulo VII (Enseñanzas de Idiomas) de la LOE (2006), mientras que los aspectos básicos de su currículo se fijan en el *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre*. Tienen como finalidad principal “capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo” (Art. 59).

Se pueden distinguir tres niveles: básico, intermedio (equivalente al nivel de competencia B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y avanzado (que corresponde con el nivel de B2 en el marco mencionado). Además, dichas escuelas también pueden organizar cursos de perfeccionamiento para los niveles superiores de competencia lingüística (C1 y C2).

Aunque en este tipo de enseñanzas hemos hecho referencia concreta a su regulación en la LOE (2006), también conviene indicar que con la incorporación de la LOMCE (2013) se ha introducido algunas modificaciones, si bien no son relevantes para el contenido que nos ocupa aquí.

3.2.1.2 Las competencias en el currículo

Con la promulgación de la LOE (2006), el diseño curricular de la educación básica (que incluye primaria y secundaria) se vio sustancialmente modificado debido a la incorporación de las competencias como componente principal (Coll, 2006; Tiana, 2011b). Concretamente, hace referencia en su exposición de motivos a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento. Además, introduce el término *competencias básicas* por primera vez en la normativa educativa española.

En la publicación del *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*, se recogen y describen las competencias básicas para Educación Secundaria (que son equivalentes a Primaria). A partir de la propuesta que realizó la Unión Europea (Consejo Europeo, 2006), la legislación española conserva su clasificación, si bien con pequeñas agrupaciones y adaptaciones, tal y como se presenta en la tabla 3.2.1.

Tabla 3.2.1 Comparativa de las competencias clave en la UE y básicas en la LOE

Competencias clave en la UE	Competencias básicas en la LOE
Comunicación en lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia matemática
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital

Tabla 3.2.1 Comparativa de las competencias clave en la UE y básicas en la LOE

Competencias clave en la UE	Competencias básicas en la LOE
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Conciencia y expresión culturales	Competencia cultural y artística
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Autonomía e iniciativa personal

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Europeo (2006) y *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre

No obstante, se observa una disfuncionalidad conceptual entre la propuesta nacional y europea, tal y como estudian Valle y Manso (2013). Así, el adjetivo ‘clave’ que acompaña a las competencias, se refiere a desempeños determinantes para la adquisición de otros más complejos. Son necesarios, aunque no suficientes, para el futuro. A su vez, implica dinamismo, un requisito imprescindible para el aprendizaje permanente.

Sin embargo, el adjetivo ‘básicas’, adoptado en la legislación de nuestro país, se entiende como algo mínimo, estático, que se interpreta como suficientes para desenvolverse en la vida una vez adquiridas.

Centrándonos de nuevo en el contenido de la citada Orden, se establece el modo en el que cada una de las materias debe contribuir al logro de las mencionadas competencias, lo que constituye una novedad en el diseño curricular. De este modo, la inclusión de las competencias básicas, tal y como nos lo explica Tiana (2011b), supone concebir la enseñanza obligatoria desde un punto de vista global, orientando los contenidos y criterios de evaluación imprescindibles así como integrando unos conocimientos con otros y conectando materias con competencias. En definitiva, las competencias actúan como referencia para organizar la enseñanza y el aprendizaje de cada materia, dejando a discreción de cada centro y docente la manera de desarrollarlas.

Esto tiene claras implicaciones en la labor del profesorado de secundaria, pues parece que si el currículum pone el foco en una enseñanza transversal e integrada, el profesorado deberá poner mecanismos para trabajar de manera coordinada mediante un proyecto en común orientado al desarrollo de las competencias básicas de su alumnado. Pero este aprendizaje no debe abordarse exclusivamente desde el ámbito formal (de cada materia), sino también a través de otros espacios como puede ser las tutorías, las actividades extraescolares o programas concretos que se estén llevando a cabo desde el centro (por ejemplo, vinculados con la biblioteca o la convivencia escolar).

Posteriormente, con la aprobación de la LOMCE (2013), se pone el énfasis en un modelo de currículum basado en competencias: introduce un nuevo artículo en la ley anterior en el que establece que corresponde al Gobierno “el diseño del currículum básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables” (Art. 6 bis).

Tras la promulgación de esta ley, queremos hacer referencia al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, que centra el discurso en el aprendizaje de las competencias por parte del alumnado y adopta la denominación de las *competencias clave*, sustituyendo la nomenclatura anterior de *básicas*. Además, se reducen de ocho a siete, al integrarse la competencia en lengua materna y lengua extranjera en comunicación lingüística. De esta manera, la nueva clasificación hace que la propuesta en el plan educativo español sea prácticamente idéntico al europeo (tabla 3.2.2).

Asimismo, establece que el rol del docente de esta etapa se considera fundamental “pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes” (p. 170).

Tabla 3.2.2 Comparativa de las competencias clave en la UE y la LOMCE

Competencias clave en la UE	Competencias clave en la LOMCE
Comunicación en lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Competencia digital	Competencia digital
Competencias sociales y cívicas	Competencias sociales y cívicas
Conciencia y expresión culturales	Conciencia y expresión culturales
Aprender a aprender	Aprender a aprender
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Europeo (2006) y *Orden ECD/65/2015*, de 21 de enero

Posteriormente, se aprueba la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Además, en la misma se enumeran y describen las competencias clave.

En su preámbulo, nos indica de nuevo la importancia que tiene que el profesorado trabaje de forma colaborativa para conseguir un desarrollo curricular por competencias de forma efectiva:

Un enfoque metodológico basado en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el

aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza (p. 6988).

De forma más específica, el Anexo II de esta orden proporciona ciertas orientaciones pedagógicas para asistir al profesorado en su tarea que, sin duda, constituye elementos que deben considerarse en su perfil competencial docente. A continuación, resaltamos las estrategias metodológicas más relevantes:

- Diseñar una metodología que favorezca la motivación y curiosidad por aprender.
- Uso de estrategias activas que potencien la participación e implicación del alumnado, mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.
- Crear espacios de aprendizaje contextualizados y orientados a la acción, que permitan al alumnado adquirir y utilizar los conocimientos en situaciones reales, pues son las que generan aprendizajes más transferibles y duraderos. Algunos ejemplos son: aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y centros de interés.
- Facilitar ayudas para que el alumnado comprenda lo que aprende y para qué lo aprende, estimulando el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo. Un instrumento que cita la normativa es el portfolio, que recoge el aprendizaje del alumnado y refuerza, al mismo tiempo, la evaluación continua.
- Elaborar materiales didácticos adaptados a diferentes niveles en los que se integren las TIC.

Todos estos métodos asumen una perspectiva del docente como “orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado” (p. 7002) . Además, insiste de nuevo en una acción conjunta por parte de los docentes:

Los equipos educativos deben plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes propuestas metodológicas con criterios comunes y consensuados. Esta coordinación y la existencia de estrategias conexionadas permiten abordar con rigor el tratamiento integrado de las competencias y progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento (p. 7003).

3.2.2 Características del alumnado de secundaria

Los estudiantes de secundaria del sistema educativo español (incluyendo la etapa obligatoria y postobligatoria) se encuentran en la franja de edad que corresponde desde los 12 hasta los 18 años. Esta etapa, conocida como adolescencia, supone una transición entre la infancia y la incorporación a la vida adulta donde se producen diferentes tipos de cambios. Los docentes deben tener en cuenta que se trata de personas aún en desarrollo y, por tanto, su actuación educativa resulta determinante en una evolución adecuada hacia el alcance de la madurez.

El término adolescencia proviene del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer”. No obstante, debemos entender que la adolescencia va mucho más allá del desarrollo en el plano físico. Así, en la adolescencia los principales cambios que se suelen producir tienen que ver con la constitución de un nuevo cuerpo de adulto, pero también con una nueva forma de pensar y en el desarrollo de nuevos vínculos afectivos con las personas de su

entorno. En concreto, se suelen distinguir tres tipos de transformaciones que se producen durante esta etapa de forma interrelacionada: físicas, psicológicas y sociales.

La descripción de las principales características de este periodo, nos ayudará a comprender mejor las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes de secundaria así como algunas implicaciones en la labor docente.

En las próximas líneas comentaremos los rasgos de cada uno de los tres aspectos identificados por separado, sin embargo se trata de una clasificación más teórica y didáctica que real, pues estos cambios no suceden de forma simultánea.

3.2.2.1 Características físicas

En general, los expertos suelen coincidir en situar la pubertad como el comienzo de esta etapa (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001). Y es que uno de los cambios principales que acompañan a la adolescencia son los ligados al cuerpo, pues se adquieren las características adultas del propio sexo y, por ello, la madurez física y sexual.

Este proceso de maduración biológica comporta un incremento de la segregación de hormonas que conlleva una nueva sexualidad. Asimismo, la magnitud de los cambios corporales que ocurren en la pubertad provoca un aumento de interés y preocupación sobre su aspecto físico o imagen corporal. Existen ciertas diferencias por sexo en relación a esta variable (Adrián y Rangel, 2006): a las chicas les suele preocupar estar demasiado gruesas y ser demasiado altas; a los chicos, la estatura en general y la masa muscular. Es tarea del docente, no solo ser consciente de ello, sino que deberá tratar de ofrecer orientaciones en temas de sexualidad, fomentar actitudes de cuidado y aseo personal y organizar actividades para el conocimiento y aceptación de sí mismos, entre otras.

Además, hay que tener en cuenta que los distintos cambios que experimentan los adolescentes no se suceden a la vez, sino que van ocurriendo secuencialmente para algunos y de forma simultánea para otros. Esto puede producir cierta angustia en el colectivo, vergüenza o complejos. El docente en este caso deberá centrarse en ofrecer información sobre la normalidad de los diferentes ritmos de crecimiento, la prevención de comentarios negativos y la intervención en caso de detectar actitudes abusivas entre compañeros.

Algunos chicos y chicas de esta etapa también manifiestan algún desorden en la alimentación, bien por apetito permanente o, todo lo contrario, rechazo de la comida, llegando a contraer algún trastorno en la conducta alimentaria como la obesidad, anorexia o bulimia. También es frecuente la iniciación al consumo de drogas, principalmente alcohol y tabaco, por curiosidad, presión de compañeros o desinhibición de las cuestiones que les inquietan. La tarea del profesorado se debe encaminar a desarrollar temáticas de educación para la salud y alimentación equilibrada así como acompañarles en la reflexión de practicar un ocio saludable.

3.2.2.2 Características psicológicas

Ligado a los cambios físicos, encontramos una serie de modificaciones en la psicología del adolescente. De hecho, los cambios hormonales anteriormente apuntados se relacionan con algunos rasgos psicológicos de esta etapa como la inestabilidad emocional, manifestados en un aumento de la emocionalidad negativa, la impulsividad, el incremento de la búsqueda de estímulos o las conductas de riesgo (Burunat, 2004). El colectivo

docente debe comprender esta variabilidad en el comportamiento y concienciarse de establecer una relación afectiva y de diálogo con el adolescente, evitando comentarios que puedan vulnerar su sensibilidad.

La madurez emocional puede depender de factores que suelen asociarse también a esta etapa, como la identidad personal, el autoconcepto y la autoestima, que a continuación procedemos a describir brevemente.

Sin duda, la búsqueda de la identidad comienza a gestarse durante los años de adolescencia. Suele producirse una confusión y crisis de la identidad, pues no tienen convicciones formadas y no están seguros de lo que son ni de lo que quieren ser. Erikson (1902-1994) es uno de los autores que más ha escrito sobre el desarrollo de la identidad de la infancia a la vejez, con especial énfasis en la adolescencia. La formación de la identidad se puede explicar a partir de una serie de etapas.

Por lo general, la adolescencia comienza con un estado que Erikson (1968) denomina de *difusión de la identidad*, que implica a adolescentes que están indecisos o perdidos en una dirección ideológica y vocacional, oscilando entre polos extremos. Otro estado es el de *moratoria* que es estar atrapado en plena crisis de identidad, explorando alternativas de forma activa pero sin alcanzar un compromiso firme, pues el joven se encuentra aún en debate con cuestiones ideológicas o vitales. Finalmente, encontramos adolescentes que alcanzan el *logro de identidad*, con compromisos firmes con metas bien definidas.

Los profesores de secundaria no deben asumir este desequilibrio temporal y los posibles conflictos que se deriven del mismo como una patología, sino como una oportunidad de crecimiento para adaptarse al entorno. Tal y como explica la profesora Moreno (2010), la colaboración en su desarrollo exige asumir que esta construcción identitaria conlleva un proceso y la consecución de la autonomía es un logro del adolescente. Mientras busquen su identidad, necesitarán respeto, que se les tome en serio, dejarles margen para que tomen sus decisiones y responsabilidades y que se les escuche su opinión antes de emitir un juicio. Ello, como añade esta autora, no está reñido con la obligación de informarles, guiarles y establecer ciertos límites.

El autoconcepto es el elemento central de la identidad personal. Se concreta en la percepción que el adolescente tiene de sí mismo. El profesorado y sus amigos y compañeros de clase aportan información relevante sobre el concepto que tienen de sí mismos (Cava y Musitu, 2000). Las interacciones que los adolescentes tienen con ellos son percibidas e interpretadas, de manera que refuerzan, modifican o reestructuran sus pensamientos y sentimientos, afectando, sin duda al autoconcepto.

La autoestima, se suele asociar a una parte del autoconcepto, pero únicamente hace referencia al aspecto valorativo que de sí mismo tiene el individuo. Sin embargo, aunque se puede establecer una diferencia entre autoconcepto y autoestima (diciendo que el primero incluye al segundo), esto solo es en términos conceptuales, pues es difícil delimitar dónde acaba uno y dónde empieza el otro. Se debe reconocer que ambos elementos son interdependientes, ya que la valoración que el sujeto hace de sí mismo es resultado del concepto que tiene de sí, lo que se interpreta como el grado de aceptación hacia su propia persona. En cualquier caso, es importante que desde el docente diseñe dinámicas para el autoconocimiento como parte de su desarrollo integral así como dinámicas donde su alumnado pueda desarrollar habilidades sociales.

Otra característica que caracteriza este periodo tiene que ver con el desarrollo cognitivo del adolescente. Según la teoría clásica de Piaget (1972), la adolescencia significa

alcanzar la capacidad para el pensamiento abstracto (alrededor de los 12 años), que este autor categoriza como etapa de las *operaciones formales*. La madurez cognoscitiva se concreta en características como el razonamiento hipotético-deductivo, el pensamiento proposicional, la planificación de acciones e incluso la reflexión sobre el propio conocimiento (metacognición).

3.2.2.3 Características sociales

El logro de la independencia implica un replanteamiento de las relaciones adolescentes en la búsqueda de una mayor libertad y flexibilidad, de ahí que se produzcan cambios en las interacciones sociales.

Los jóvenes siguen vinculados afectivamente a sus progenitores, si bien existen conflictos con ellos y estos asumen que se trata de una época de rebeldía, pues pasan de ser una figura central a un segundo plano en la vida del adolescente, cuyas opiniones y decisiones son además frecuentemente cuestionadas. En cualquier caso, tal y como se ha estudiado (Baumrin, 1967; Maccoby y Martin, 1983; Oliva, Parra y Arranz, 2008), las relaciones paterno-filiales dependen del estilo parental predominante en el hogar. Dado que el núcleo familiar puede favorecer o demorar la transición a la vida adulta, es importante que el docente colabore activamente con la familia y ayude a resolver las posibles discrepancias mediante el diálogo, afrontando las mismas sin evitar el conflicto y favoreciendo, de este modo, la construcción de vínculos afectivos positivos.

El foco de atención de las interacciones del adolescente se desplaza a sus amigos, con los que se siente valorado y acogido. Así, sus compañeros constituyen una fuente de apoyo emocional, afecto, simpatía y entendimiento; y lo que es importante también, un espacio para experimentar y conseguir la autonomía (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001). Los adolescentes comienzan con relaciones más completas, estables y centradas en el otro, de manera que se puede asumir que la intensidad de la amistad es mayor en la adolescencia que en cualquier otra etapa de la vida.

Pero estas relaciones horizontales pueden tener influencias negativas también, pues pueden verse afectados por presiones de la pandilla para mostrar conductas de rechazo a las normas sociales de convivencia y los valores imperantes en la sociedad. Una buena parte de los motivos para desarrollar este tipo de comportamientos se suele explicar porque son jóvenes con carencias afectivas, que han vivido situaciones de rechazo o abandono y que proceden de familias desestructuradas. Por lo general, los chicos y chicas inadaptados socialmente lo suelen ser escolarmente, desarrollando conductas disruptivas y bajo rendimiento académico.

Como se puede deducir, la tarea que se presenta a los docentes de secundaria no es sencilla. Además de enseñar unos contenidos o ayudar a desarrollar unas competencias curriculares, su perfil docente debe contemplar su rol de educador, de formador de adolescentes. Para ello, es preciso que conozcan bien a cada uno de sus estudiantes, sus motivaciones, capacidades y limitaciones, proporcionando una enseñanza más flexible y personalizada. Es recomendable que el docente establezca espacios para la escucha activa, la oportunidad para expresar los sentimientos, tratar de consensuar (no imponer) ciertas metas, diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico y, sin duda, como hemos apuntado anteriormente, tener una comunicación fluida con los padres.

3.3 EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nadie pondría en duda hoy en día la relevancia que tiene y ha tenido la educación, y por ende sus docentes, en cualquier momento de la historia. El valor de las civilizaciones está relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos (Marcelo, 2009a; Pérez Gómez, 2010) y la vida como tal no podría seguir adelante sin ella (Steiner, 2004). Tal y como sugiere el título del informe Delors (1996), la educación encierra un tesoro, pues la misma se constituye como un instrumento indispensable para el progreso de la humanidad, siendo uno de los motores de su proceso evolutivo. Y para que se produzca este desarrollo, la educación, inmersa en la sociedad y, sus docentes, al servicio de esta, deben adaptarse y responder a las demandas planteadas en cada momento, siempre complejas y cambiantes.

A pesar de ser conscientes de que se va a realizar una simplificación, ya que esto exigiría analizar su conceptualización en el contexto de sus condicionantes históricos y sociales del momento, por motivos de extensión y del propósito de la tesis, queremos simplemente incidir a través de ejemplos de cada gran etapa, para observar algunos matices relacionados la caracterización del docente y su evolución a lo largo de la historia.

De manera sintética recogemos la concepción del docente desde la antigüedad, gracias especialmente a los trabajos de González Pérez (1993) y Rodríguez Gómez (1995). En concreto, planteamos una aproximación, desde una perspectiva cronológica, de la definición que se ha ido dando al profesorado para comprender su concepción a lo largo de la historia (aunque somos conscientes que por limitaciones de espacio solo nos concentramos en algunos episodios y obviaremos muchos referentes en este campo). Si bien abordaremos este enfoque desde la perspectiva del maestro generalista, esto nos permitirá enlazar con la concepción actual del profesorado de educación secundaria, que es la etapa sobre la que nos centramos en esta tesis. En esta ocasión, trataremos de explicar aspectos relacionados con su identidad profesional así como los principales retos que debe abordar la profesión en el siglo XXI.

3.3.1 Caracterización del profesorado a lo largo del tiempo

3.3.1.1 *La figura del profesor desde la Edad Antigua hasta la Edad Moderna*

El punto de partida lo queremos situar en la Edad Antigua (siglo V a.C.), concretamente en la cultura griega cuando los primeros profesores se equiparan a la cualificación de sirvientes, una condición, por tanto, muy humilde. Los “paidagogos”, como así les llamaban, acompañaban al niño a la escuela. Posteriormente pasan a ser ya instructores de los niños de su amo, pero con una preparación muy pobre, casi con la consideración de analfabetos. No obstante, su trabajo fue recibido inicialmente con estimación en la sede romana. En esta época, algunos pedagogos destacados fueron Xilán, Sócrates, Platón y Aristóteles, cuyos trabajos e influencia en la historia de la educación son sobradamente conocidos.

Ahora bien, a pesar de ello, durante la República, la labor pedagógica griega sufría descrédito y poco aprecio. Tal es así que su labor no estaba recompensada con ninguna gratificación económica. Más adelante es la obra de Quintiliano, denominada *Instituio Oratoria* (95 d.C), la que se instituye como el primer manual de formación de maestros. En este momento, se aprecia un cambio relevante en la figura docente, pues se asocia el maestro al sabio, encargado de instruir al niño. Pero lo relevante de la obra de este pedagogo fue el estudio sobre las cualidades que debe reunir quien se dedique a la

oratoria así como su aportación en aspectos pedagógicos como la adaptación del maestro al alumno, su motivación, la distribución de actividades y el proceso de aprendizaje, entre otros.

Durante la Edad Media, a partir de las conquistas de poder de los pueblos bárbaros y, en consecuencia, de la desaparición del imperio romano, dio comienzo a una nueva etapa para la pedagogía. La base de la misma se convierte “en la buena conducta de los niños en la virtud” (Rodríguez Gómez, 1995, p.173), mediante una disciplina rígida, permitiendo los castigos físicos. En este momento histórico, el maestro era el centro del hecho educativo y las órdenes monásticas fueron asumiendo la función de enseñar. Eran las familias con más recursos económicos las que encargaban la función educativa a los monjes.

Durante la Edad Moderna proliferó el interés por los estudios clásicos. El español Luis Vives (1492-1590), destacado maestro humanista, se preocupó por la modernización de los programas educativos y los asuntos sociales. Pero no sería hasta el Concilio de Trento (1545) cuando la educación Primaria y Secundaria vieron su impulso.

Ya en la Reforma, la formación del maestro tuvo un peso muy relevante. Erasmo de Rotterdam (1466-1536) elogiaba el rol del profesor y manifestaba la importancia de una sólida preparación científica así como la competencia profesional para desempeñar su trabajo. Por su parte, Comenio (1592-1670), entre el Renacimiento y la Ilustración, presenta su obra “Didáctica Magna” que supuso el primer trabajo de carácter didáctico-metodológico de la modernidad y en la que sitúa al docente en un papel destacado como “animador del trabajo escolar” (González Pérez 1993, p.138). En esta concepción, el profesor es el centro de la clase y el alumno pasa tímidamente a dejar de ser un sujeto pasivo receptor de las clases magistrales.

3.3.1.2 La figura del profesor en la Edad Contemporánea

En esta etapa, la educación se va asociando a parámetros de progreso económico y social y los sistemas de enseñanza se van desarrollando y madurando. Diferentes pedagogos y filósofos del periodo contemporáneo coincidían en la idea de que el profesor debía ser un profesional bien preparado, tanto cultural como pedagógicamente.

En el siglo XIX, es destacable la fuerza que cobraron los Movimientos de Renovación Pedagógica, detractores de la enseñanza tradicional y la figura autoritaria del maestro. Su lema estaba basado en un nuevo concepto de enseñanza asociado a la transformación educativa basado en la interacción amistosa entre profesor y alumno.

Se propugnaba una formación integral de los maestros en tres ámbitos de contenido clave: el proceso de aprendizaje, las características evolutivas de los estudiantes y la metodología didáctica de la disciplina. Manjón (1846-1923) también se hace eco de la preparación del maestro, permitiendo vislumbrar a través de diferentes obras las aptitudes pedagógicas o didácticas y morales de este. Afirmaba que no es mejor maestro quién más sabe, sino quien más sabe enseñar obras (Manjón, 1925). Algunos calificativos que acompañan cualidades del docente (o de “educador” en su lenguaje), según la visión manjoniana eran *guía* del discípulo, *cultivador* de sus dones, *despertador* de energías dormidas, *sembrador* de ideas, entre otros, asumiendo una concepción del discente con un rol más activo en el proceso educativo.

Otros trabajos destacados de la época fueron desarrollados por parte de Dewey, Montessori o Freire, entre otros. En relación al docente, Dewey (1859-1965) defendía una participación activa en la sociedad, en un contexto pedagógico basado en el interés como

centro pedagógico y en el que la vida del alumno constituye el núcleo sobre el que se organizan las materias. Por su parte, Montessori (1870-1952), creadora de la metodología de preescolar basada en la libre espontaneidad del niño, era partidaria de que el maestro fuera un mediador que ofrezca a sus pupilos un ambiente sin obstáculos. Freire (1921-1997), ilustre pedagogo brasileño, proponía una educación liberadora en la que el docente debe establecer una relación recíproca maestro-alumno. La idea que subyace en su tesis (en parte por su influencia de Sócrates) es novedosa en la época, pues ya no asume que el único que aprende es el alumno, sino que también lo hace el que tiene encomendada esta función, a través del diálogo con él.

Asimismo, las corrientes libertarias con representantes teóricos como Reimer (1910-1998) o Illich (1926-2002) propiciaron otra forma de entender la enseñanza, debido a su crítica severa a la institución educativa. Se enmarcan en una visión más revolucionaria de la educación, pues defendían una desescolarización basada en una relación profesor-alumno de igualdad y la creación de redes del saber, reemplazando de este modo a las escuelas.

Finalmente, también queremos destacar las contribuciones de otras corrientes más “modernas” que además siguen teniendo un impacto, si bien en diversos grados, en las teorías actuales del aprendizaje. Se trata del conductismo, el cognitivism y el constructivismo.

Los principios del conductismo estaban diseñados para que el alumnado adquiriera la máxima información y conocimiento que transmite el profesor, a través de una metodología expositiva y estandarizada. Sus principales investigadores fueron Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1949) y Skinner (1904-1990). Según estos teóricos, el aprendizaje sucede cuando el alumno demuestra una respuesta apropiada a partir de un estímulo concreto.

Aunque podemos encontrar diferentes tipos de conductismo, por lo general, la filosofía conductista considera que el estudiante es un sujeto pasivo que depende del docente, siendo este quien asume la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, eligiendo los materiales de estudio. Su perfil se asocia a la autoridad en clase que modifica las conductas de su alumnado en el sentido deseado, proporcionándole los estímulos adecuados en el momento oportuno.

Algunas de las aportaciones de esta pedagogía en el terreno educativo han sido (Doménech, 2012): la observación como estrategia de enseñanza, la programación por objetivos y la planificación de la enseñanza, la instrucción individualizada, la necesidad de conocer el nivel inicial del alumnado, el refuerzo positivo como fuente de motivación, la evaluación como parte del proceso educativo así como la utilización de técnicas de modificación de la conducta.

Tal y como explican Ertmer y Newby (1993), dado que el conductismo se trataba de la concepción dominante cuando se inició la teoría de la instrucción (alrededor de 1950), sus supuestos y características ha influido en la visión que tienen muchos de los docentes de la enseñanza en la actualidad, especialmente los de secundaria, que siguen privilegiando la enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos.

Por otra parte, el paradigma cognitivo se ocupa de conceptualizar los procesos del aprendizaje del estudiante, es decir, cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con lo que saben y cómo lo adquieren (Jonassen, 1991).

Las teorías cognitivas conciben que el aprendizaje supone una corresponsabilidad del docente y el alumno. Por tanto, ya no considera a este como una *tabula rasa*, sino que tiene conocimientos previos, creencias y valores. El profesor actúa como guía y orientador procurando que el papel de sus estudiantes sea activo y progresivamente más autónomo en la organización de sus actividades de aprendizaje. Además, esta corriente asume las siguientes funciones docentes (Ertmer y Newby, 1993): comprender que los sujetos traen experiencias de aprendizaje variadas (que pueden tener un impacto en los resultados); determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información para conectar con los conocimientos, habilidades y experiencias previamente adquiridas por el alumnado; y proporcionar retroalimentación para que la nueva información sea asimilada correctamente dentro de la estructura cognitiva del estudiante.

Es difícil atribuir su aparición a un único autor, pero se suele coincidir que esta aproximación se comenzó a utilizar con los trabajos de Broadbent (1926-1993) y Neisser (1929-2012). También se asocia su desarrollo a otros investigadores como Bruner (1915), Ausubel (1918-2008) y Piaget (1896-1980), si bien estos también se enmarcan como impulsores del enfoque constructivista que a continuación desarrollaremos.

El constructivismo tiene como principio general que los sujetos aprenden de manera significativa cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos adquiridos. De hecho, gracias a las contribuciones de los últimos autores señalados en el párrafo anterior y Vygotski (1896-934), podemos entender el modelo general de esta aproximación: el estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje; construye conocimiento de forma activa, interactuando con el objeto de estudio (es opuesto, por tanto, al aprendizaje memorístico); el contexto social y cultural del alumno influye en dicha construcción; y el nuevo conocimiento adquiere significado cuando se relaciona con el conocimiento previo.

Aunque el énfasis de esta corriente se localiza en la construcción del conocimiento por parte del alumno, el rol del profesor resulta igualmente crítico (Reigeluth, 1989). De estos principios se puede deducir que el perfil docente debe estar basado en el descubrimiento guiado y en la orientación de la actividad mental del alumnado hacia la asimilación significativa de los contenidos (Coll, 2001). Además, también es responsable de potenciar el aprendizaje activo del estudiante, posibilitarle su autonomía enseñándole estrategias y técnicas de aprendizaje, favorecer las interacciones en el aula (con él y con sus compañeros) y desarrollar una enseñanza adaptativa para atender a la diversidad.

3.3.2 Retos para la escuela y los docentes de secundaria en el siglo XXI

Como quedaba de manifiesto en el capítulo anterior a través de la política educativa comunitaria y los diversos informes de las organizaciones internacionales, el profesor ha regresado al centro del debate educativo. En la primera década de este nuevo siglo, se observa un interés renovado del docente, en torno a su función, preparación, desarrollo y cualidades. En la literatura científica se habla en muchas ocasiones de crisis, pues se tiene la percepción de que el sistema educativo del periodo anterior ha quedado obsoleto, no funciona para educar a la población de esta nueva etapa de la historia y es necesario una nueva forma de ver la educación, la formación y el papel del profesorado (Imbernón, 2007).

Savater (2008) nos explica que la crisis de los docentes no viene tanto motivada por si cumple o no con sus obligaciones sociales sino por algo que es más preocupante, pues aludiendo al discurso de Juan Carlos Tedesco (Tedesco, 1995) señala que no sabemos qué

finalidades debe cumplir [la educación] y hacia dónde efectivamente orientar sus acciones:

¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menuda crítica y disidente, o la cohesión social? ¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional del grupo? ¿Atenderá a la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador? ¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes que pueden derrocarlo? ¿Mantendrá una escrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida (drogas, televisión, polimorfismo estético...) o se decantará por razonar lo preferible y proponer modelos de excelencia? ¿Pueden simultanearse todos estos objetivos o algunos de ellos resultan incompatibles? En este último caso, ¿cómo y quién debe decidir por cuáles optar? (Savater 2008, p.15)

Además, no existe una base cultural común en la profesión que se transmita de generación en generación, pues la realidad social, el alumnado y el propio profesorado difieren en muchos aspectos (Márquez, 2009). En relación a este último, cabe añadir que nos encontramos ante un colectivo heterogéneo, contradictorio y cambiante, cuya diversidad está marcada por variables que tienen que ver con los siguientes aspectos (Carbonell, 2008):

- El nivel educativo: la cultura del profesorado de cada etapa educativa es singular, pues Infantil tiene poco que ver con la de Secundaria.
- El grado de renovación de la profesión: hasta qué punto se asumen los nuevos roles y funciones o, por el contrario, se sigue con las rutinas y prácticas inamovibles que se han llevado a cabo toda la vida profesional.
- El contexto del centro y condiciones de trabajo: hay entornos con condiciones precarias y otros que ofrecen una situación laboral adecuada y con la que el profesorado se encuentra satisfecho.
- El grado de implicación: hay docentes cuya dedicación va mucho más allá de lo establecido por contrato; los hay que hacen lo justo y algunos incluso llegan a incumplir tareas y responsabilidades.
- Las fases o ciclos de vida profesional (tipificados por Huberman, Thompson y Weiland, 2000): de supervivencia, de descubrimiento, de estabilización, de experimentación y activismo; de distanciamiento; de conservadurismo; de aislamiento; de retirada y claudicación.
- Otros factores como el curso, el estado de ánimo, los acontecimientos de cada día, etc.

En lo que sí se coincide es en afirmar que el colectivo de docentes asiste a una transformación social y educativa desde las últimas décadas. Una sociedad que se encuentra precisamente en un proceso de metamorfosis y que tiene su reflejo visible en los centros educativos y, por ende, en los profesores y profesoras. En palabras de Esteve (2003), ha ocurrido una auténtica *revolución educativa* en los últimos decenios³¹, pues

³¹ Hay diversos autores que también se apoyan de la terminología de 'revolución' para asociarlo a los cambios educativos. Por ejemplo, Dalin y Rust (1996) identificaron *diez revoluciones* y Torres Santomé (2008) hace mención en una de sus obras a *doce revoluciones*.

han surgido nuevos problemas en las escuelas derivados de dichos cambios que, a día de hoy, aún no se ha logrado canalizar.

Pero ¿cuáles son los cambios que se han producido (o están aún produciéndose) en nuestro contexto social y educativo que afectan directamente al mundo escolar y al papel que desempeña (o debe desempeñar) el profesorado de secundaria? Veamos algunos de los más significativos que han recogido diversos organismos y expertos (Carbonell, 2007; Cardús, 2007; Coll, 2010a; Esteve, 2001 y 2003; Imbernón, 2007; Marcelo, 2002 y 2009b; Marchesi, 1995 y 2001; Ministerio de Educación y Ciencia, 2004; Pérez Gómez, 2009; Pérez Tornero, 2000; Torres Santomé, 2008; Tribó, 2008b; UNESCO, 2015).

En primer lugar, la *sociedad red* (Castells, 1997), la era digital en la que vivimos y la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) conlleva una forma diferente de acceder al conocimiento (seleccionar, valorar y tomar decisiones) y las posibilidades de actuar a través de la información. Como consecuencia de la extensión de los espacios de aprendizaje, la escuela (y los profesores) ha perdido su posición como única fuente para el acceso de la información y comparte el poder de transmisión de conocimiento con estos otros agentes socializadores, estableciendo diferentes y nuevos modelos relacionales y de comunicación, en los que el contexto puede ser más influyente que la educación reglada. Ello bien gestionado abre nuevas posibilidades de enseñar a jóvenes nativos digitales (Prensky, 2001), ayudándoles, ante una enorme cantidad de datos disponibles, a seleccionar la información útil, interpretarla y utilizarla para favorecer el aprendizaje.

Por otra parte, en una sociedad que, como apunta Ferrés (1995) lo convierte todo en un espectáculo, no se puede seguir la enseñanza como se ha hecho hasta ahora. Esta nueva cultura privilegia la imagen, lo emocional y la seducción en contraste con un modelo de educación más centrado, sobre todo, en la palabra, lo racional y la argumentación. El profesorado, por tanto, debe readaptar su discurso integrando las bondades de los medios de comunicación de masas, entre ellos la televisión. Como nos recuerda este autor catalán, la escuela no puede permitirse el lujo de ignorar a la televisión; si olvida su incidencia en el alumnado, no cumplirá con su tarea educativa. Los docentes deberán ayudar a que la escuela se abra a nuevas fuentes de conocimiento, ayudando a crear entornos educativos más allá de las aulas, incluyendo a la escuela en el territorio.

Otro reto importante lo constituye la modificación del concepto de mercado laboral, en el sentido de que no hay trabajos estables para toda la vida, sino que la coyuntura actual no facilita el acceso a un empleo relacionado con la preparación y se requiere cada vez más una mayor capacidad de adaptación y movilidad laboral. Además, esta inestabilidad también viene explicada por el hecho de que muchas ocupaciones aún no existen, sino que surgirán en los próximos años. Esto ha generado que avance la idea de que la educación no es la garantía de un futuro mejor, pues ni los títulos académicos aseguran estatus social ni retribución económica asociada.

Ante esta situación, no se puede preparar a los alumnos con una formación específica en un puesto concreto y exige la capacidad de sus docentes a ayudarles a que desarrollen flexibilidad y la adaptación en entornos muy variados, a través de un itinerario formativo que les ofrezca múltiples alternativas e itinerarios ajustados a sus necesidades.

La modificación en la estructura demográfica también supone un desafío educativo, que se concreta en un aumento de la esperanza de vida y, por tanto, en un periodo de vida activa más prolongado, con un mayor número de usuarios que necesitan formarse y actualizarse de forma continua. En esta sociedad en la que cambia todo rápidamente provoca que los conocimientos tengan fecha de caducidad. Además ello supone asumir la

imposibilidad de aprender todo en un periodo concreto de formación, sino que es necesario hacerlo a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*), por lo que parte del cometido de los educadores y las instituciones formativas deben ocuparse de promover la actitud de permanente aprendizaje en los aprendices. Lo refleja muy bien Marcelo (2002) cuando dice que: “en otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy en día nos pasamos la vida formándonos” (p.32).

También los avances que se han producido en el campo de las neurociencias, en la medida que permiten averiguar cómo se desarrolla y funciona el cerebro, entrañan posibilidades para mejorar el proceso de enseñanza. Aunque aún conviene tomar con cautela los estudios de la neuroeducación, se pueden aprovechar en el contexto pedagógico algunas de las evidencias obtenidas en sus estudios en torno a temas como la capacidad de atención, la motivación y curiosidad o la plasticidad del cerebro y su capacidad para introducir cambios como respuesta a las demandas del entorno a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015), concepto que en el párrafo anterior apuntábamos.

Otro cambio lo hallamos en la configuración de la realidad social actual, marcada por la heterogeneidad así como el pluralismo ideológico y cultural, derivado en parte de los movimientos migratorios hacia España, procedentes del Magreb, Latinoamérica y Europa del Este. Una sociedad del mosaico (Toffler, 1990), que permite un enriquecimiento y promueve convivir en la diversidad y la igualdad, pero aún no se conoce la mejor manera de dar respuestas integradoras a las diferentes culturas, capacidades, intereses o rendimiento académico. El profesor se enfrenta así a conseguir la integración social y educativa, extrayendo riquezas de la convivencia común para construir una escuela y sociedad abiertas (Monereo y Pozo, 2007) y superando, de este modo, la pedagogía de la exclusión.

La extensión a toda la población de la educación primaria, constituye otro elemento de análisis. Los alumnos de las primeras etapas educativas proceden de familias con unos valores característicos que tienen su impacto en el aula. Ello supone una modificación en las formas de trabajo y la esencia del sistema educativo, que trata de huir de su carácter exclusivo y selectivo. Además, junto a la generalización de la educación primaria, se ha producido una ampliación de la escolaridad obligatoria (hasta los 16 años), que hasta mediados del siglo XX estaba reservado a las minorías y ha supuesto uno de los cambios más decisivos para los sistemas educativos occidentales en estos algo más de treinta años (Montero, 2011). Esta situación plantea, entre otros aspectos, una ruptura en la relación educativa, de tal manera que el profesor trabaja con un grupo de alumnos en los que no todos manifiestan su voluntad de aprender pero que deben acudir a clase por imperativo legal.

El clima de conflictividad social también se vislumbra en las aulas de secundaria, generando graves episodios de violencia. Por ejemplo la agresividad verbal y física, entre docentes y estudiantes y familias, así como dentro de cada uno de estos grupos. Otras formas de violencia lo constituyen el acoso, el abuso y, más recientemente, la ciberviolencia. Una buena parte de esta problemática se puede asociar con un exceso de atención de las materias científicas en el currículum tradicional en detrimento de la formación en las dimensiones de lo social y emocional (la comunicación, el trabajo en equipo, el diálogo, la autoestima...). En este sentido, los docentes deben encontrar mecanismos que promuevan una educación para la paz y la convivencia, que abarque tanto la prevención como la intervención de conflictos, así como una alfabetización emocional como hacía referencia Goleman (1996).

Relacionado con el punto anterior, se hace evidente la pérdida de reconocimiento y apoyo a los docentes por parte los poderes sociales y la comunidad educativa. Parece haber consenso en el convencimiento en buena parte de la población (especialmente las familias del alumnado) de que las imperfecciones y deficiencias del sistema de enseñanza son responsabilidad directa de los docentes (Savater, 2008; Tribó, 2008b). En un tiempo anterior los padres estaban dispuestos a apoyar al profesorado ante las dificultades en la educación de sus hijos; sin embargo, en el momento actual, los que se dedican a la enseñanza adolecen de cualquier apoyo ante la defensa incondicional de los progenitores hacia sus niños, sea cual sea el conflicto.

Y es que en la actualidad es frecuente el cuestionamiento de la disciplina y la progresiva pérdida de autoridad de la figura del docente (que no ha de confundirse con el autoritarismo). Pero no solo su autoridad, sino también la falta de admiración; estamos en la era de la irreverencia a decir de Steiner (2004). Lo desconcertante es hacia quiénes se ha trasladado esta veneración, pues siguiendo a este académico francés, estos términos de 'respeto' y 'autoridad' parece que se han quedado anticuados en el ámbito escolar y la idolatría se ha transferido a otras esferas como deportistas, estrellas de música, empresarios millonarios o reyes del crimen en los videojuegos. El docente debe encontrar estrategias para (re)construir su autoridad y al mismo tiempo dar la oportunidad de escuchar las voces del alumnado y contar con la participación de sus familias. Es desarrollar, en definitiva, un liderazgo compartido o distribuido por la comunidad escolar (Murillo, 2006), de tal manera que la participación y compromiso de todas las partes implicadas en la tarea educativa redunde en una verdadera mejora en el centro.

Las reformas educativas (en sentido amplio: regulaciones, normas o medidas) también han afectado a la gestión de los centros educativos, concediendo una autonomía cada vez mayor a los responsables locales, que ha favorecido la toma de numerosas decisiones por parte de dichos centros y la implicación del profesorado en tareas no docentes, lo cual también parece indicar una necesidad de preparación en este tipo de roles, muchas veces desatendida.

Asimismo, los cambios legislativos llevados a cabo en la última década no se han visto reflejados en una mejora del éxito escolar, tan frecuentemente demandado. La escuela actual sigue manteniendo un alto grado de fracaso, en torno al 20% en 2015, casi el doble de la media comunitaria (11%)³². Además, conviene añadir otro tipo de fracaso no declarado, que se concreta en tres aspectos o incapacidades (Pérez Gómez, 2009):

- 1) Incapacidad para compensar las diferencias socioculturales del alumnado, aún a pesar de saberse que esta variable es la más significativa para explicar los resultados y el rendimiento académico.
- 2) Incapacidad para crear aprendizajes significativos. La manera de enseñar academicista, los contenidos que se adquieren sin interés, por no entender el significado ni utilidad es efímero y poco útil, pues cuesta mucho aprender y poco olvidar
- 3) Incapacidad para desarrollar las capacidades más fundamentales, entre ellas la aptitud para la lectura y escritura, cuyas deficiencias se aprecian tanto en la enseñanza secundaria como en niveles universitarios o la resolución de problemas matemáticos.

³² Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Resulta curioso cómo estas deficiencias descritas se suelen atribuir a la intervención de un determinado gobierno o a la casuística concreta de nuestro país (Esteve, 2006a). Pero gracias a investigaciones y estudios (como los que ofrece la red Eurydice) nos permiten comprender que estos procesos de transformación son globales y se producen de manera idéntica en el resto de países de nuestro entorno, si bien la magnitud de su impacto es variable.

Este panorama de desafíos exige, sin duda, retos ineludibles a los sistemas de enseñanza, a las instituciones escolares, al currículo, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, respuestas por parte de los docentes (Pérez Gómez, 2009), que deberán comprender su nueva labor, enfrentándose a la reconstrucción de su identidad profesional, como seguidamente trataremos de explicar.

3.3.3 La identidad profesional del profesorado de secundaria

En este contexto descrito, no debe resultarnos sorprendente que en la actualidad la identidad profesional haya sido objeto de un interés renovado. Tal y como explica Korthagen (2004), la visión general sobre el rol del docente ha pasado de ser de un transmisor de conocimiento a guía de los estudiantes. Ello implica que se espera en los docentes la adopción de una visión diferente de su función, es decir, la *definición de sí* como individuo y docente, en relación con su práctica profesional (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

A través del trabajo de Furlong (2013) constatamos que desde finales de los años 80 y ya en la década de los 90, comienza a cobrar importancia la identidad de los docentes, cómo se forma y su influencia en la práctica de la enseñanza (Britzman, 1991; Calderhead y Robson, 1998; Connelly y Clandinin, 1999; Knowles, 1992). Además del repositorio de estudios en torno a la caracterización del término de 'identidad profesional', en la actualidad encontramos diversas tesis doctorales en nuestro país que se han ocupado ya de ello, concretamente, además, en la etapa de educación secundaria (véase, por ejemplo, Manso, 2012; Serrano, 2013).

Nuestro propósito aquí es comprender los elementos básicos del concepto, poniendo el acento en su relación con el perfil docente (sus competencias) y su formación inicial. Para ello, iremos presentando cada uno de dichos elementos, sirviéndonos de los trabajos de diversos estudiosos del tema (por ejemplo, Barbier, 1996; Bolívar, 2006a, 2006b, 2007; Bolívar et al., 2004; Day, 2002, 2006; Dubar, 2000; Monereo y Monte, 2011; Prieto, 2004; Serrano, 2013; Vaillant, 2007a).

Uno de los primeros elementos definitorios de la identidad profesional es que se erige como resultado de un proceso y, por tanto, no es estático (Furlong, 2013). Tal y como postula Bolívar (2007), es consecuencia de "un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor (...) que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado -en ocasiones- por rupturas, inacabado, y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen" (p.14).

Como se desprende del enunciado, la identidad profesional no es innata ni surge de manera automática por el hecho de contar con un título, sino que es preciso construirla. La construcción se realiza en espacios de relación e interacción, en los que la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (Cattonar, 2001). Además, los cambios fundamentales en la identidad del docente no ocurren fácilmente, sino que es un proceso difícil y, a veces, doloroso, tal y como estudian Bullough y Baughman (1997).

Bolívar (2007) añade (en alusión a las ideas de Dubet, 2006) que en las profesiones que tienen que ver con el “cuidado del otro”, entre ellas la docencia, la institución no es la que concede esa identidad reconocida a sus profesionales, sino que tienen que ganársela de modo personal cada día en el centro de trabajo. Concluye que “la identidad, ya no es un lugar adscrito a una posición en un orden establecido; es -por tanto, más bien- un proyecto a realizar”(p.16).

Otro aspecto característico que encontramos coincidente en la bibliografía acerca del término de identidad profesional es que aglutina dos dimensiones fundamentales: la individual y la colectiva.

La dimensión individual, por un lado, hace referencia a lo personal, a lo peculiar del sujeto con respecto a los demás. Se refiere, pues, a representaciones subjetivas (Prieto, 2004) que establecen cómo cada profesor organiza cognitivamente su historia personal en diferentes ámbitos (social, familiar, escolar y profesional), sus creencias, sus ideas, pensamientos, experiencias vividas así como sus expectativas personales.

Esta vertiente del docente, suponen a nuestro modo de ver, y apoyándonos en Day (2005, 2006), que el sentido que adquiere la identidad está estrechamente unido a la concepción del saber en sentido amplio del docente, o lo que nosotros significamos con sus competencias docentes. Tal y como señalan Fullan y Hargreaves (2000), no se puede modificar al docente sin modificar la persona que es; es más, llegan a ser lo que son no sólo por hábito sino que tiene que ver “con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser” (p.33).

Algunos elementos que integran esta dimensión de la identidad tienen que ver con competencias vinculadas a la dimensión individual (o ‘Saber ser’ que más adelante conceptualizaremos). Según Kelchtermans (1993) esta dimensión personal de la identidad está formada por estos cinco elementos: la autoimagen (el modo de presentarse a través de las historias de sus carreras profesionales), la autoestima (la evolución del yo como docente, hasta qué punto es bueno o no, tal como lo define uno mismo y los demás), la motivación para el trabajo (lo que hace que el docente opte por seguir comprometido o por abandonar la profesión), la percepción de la tarea (la forma de definir los docentes su tarea) y la perspectiva futura (expectativas de los docentes acerca del desarrollo futuro de su trabajo). Day (2005) por su parte lo atribuye a las experiencias durante la carrera y el propio ciclo de la vida, sus creencias sobre la educación y enseñanza, conocimientos, estrategias y habilidades de enseñanza, implicación afectiva y emotiva así como el propósito moral con que afronta su trabajo y la motivación para seguir aprendiendo, principalmente.

Pero lo importante, a nuestro juicio, reside en comprender que el sentido positivo o negativo de todos estos factores -de su identidad, en definitiva- condicionarán, sin duda la actuación de todo docente, de ahí su incidencia en su perfil competencial.

Por otro lado, la identidad profesional también incluye la dimensión colectiva del docente, como miembro de una sociedad en la que desarrolla su tarea y de un colectivo profesional concreto (el colectivo docente). Es el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario (Slegers y Kelchtermans, 1999, citado en Day, 2006).

En el ejercicio de su profesión con otros, desarrollan lo que Hargreaves (2005) se refiere como culturas de la enseñanza: “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p. 189). También implica

reflexionar intersubjetivamente acerca de estas experiencias y representaciones. Es más, esta puesta en común compartida:

(...) les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que les diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen (...) y se construye socialmente su identidad profesional docente (Prieto, 2004, p.32).

De ello se deriva que se trata de un proceso relacional, construido en la experiencia de las relaciones con los demás, de identificación y diferenciación con los otros (Catonnar, 2001). En definitiva, se puede conceptualizar como una construcción compleja y dinámica, por un lado, individual referida a la historia del docente y a sus características sociales (a las construcciones que hace sobre sí mismo) pero también, por otro lado, a una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja y las representaciones que otros hacen de él (Bolívar, 2007; Prieto, 2004; Vaillant, 2007). En la confluencia de ambas dimensiones es donde se situamos la identidad del docente de secundaria.

Pero además, cuando nos referimos a la identidad profesional del docente de esta etapa, juega un rol fundamental en dicho proceso, en primer lugar, las experiencias escolares vividas como alumnos; y, en segundo lugar y más importante aún, los programas de formación inicial, para comenzar el proceso de construcción de la identidad.

En relación a la experiencia como alumnos, la investigación educativa atestigua que los docentes (especialmente los noveles) tienden a aplicar en sus clases los métodos que vivieron como alumnos (Terigi, 2009). Como se puede suponer, los docentes comienzan a adentrarse en la profesión con unas representaciones ya formadas, no son pues *vasos vacíos*, tal y como expresa Marcelo (2009a). Este autor, en alusión a las ideas de otros referentes (Lortie, 1975; Pajares, 1992), explica que:

(...) las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (p.2).

También Tardiff (2004) sostiene esta herencia como alumnos, pues los docentes están aprendiendo su profesión antes de iniciarla y lo expresa así: “los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar” (p. 54).

Con respecto a los programas de formación, y siguiendo a Prieto (2004) y Avalos (2002), estos constituyen el primero y principal ente institucionalizador del proceso de construcción de la identidad, a pesar del (mayor o menor) impacto de la experiencia previa como alumnos. En consecuencia, “las instituciones formadoras de profesores asumen una responsabilidad pública al dotar o no a los futuros profesores del necesario equipamiento teórico y práctico para iniciar el proceso de construcción de su identidad profesional” (Prieto, 2004, p. 33).

En el profesorado de secundaria esto es particularmente importante y, al mismo tiempo, preocupante (con respecto a otros niveles educativos, como Infantil o Primaria) por la configuración del modelo formativo actual inicial en nuestro país. Se trata de un modelo consecutivo que contempla primero una etapa larga de formación disciplinar,

seguida de una preparación didáctico-pedagógica (actualmente articulada a través del Máster de Secundaria y, anteriormente, el CAP³³).

Este formato supone precisamente un problema de identidad en los estudiantes (Corbalán, 1998; Esteve, 1993), pues el modelo de identificación profesional que se ofrece es el de investigador especialista³⁴ ya que se llegan a proyectar durante la carrera como expertos y futuros trabajadores de la disciplina que han estudiado (Química, Derecho, Economía, Historia...): “la inmensa mayoría de los profesores de Secundaria nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes, al contrario de los de Primaria. Estudiamos una carrera para ser otra cosa: matemático profesional, químico, físico...” (Corbalán, 1998, p. 73).

Según explica Esteve (1993), se enfrentan a la enseñanza con un modelo ideal de profesor, pero sin saber cómo llevarlo a la práctica. De esta manera, al finalizar los estudios de grado y máster, suelen incorporarse al ejercicio con un desajuste entre su identidad y las nuevas demandas de su trabajo. Ello provoca un desconcierto o el *choque con la realidad* como califica Veenman (1984) y, en consecuencia, tienen que iniciar un proceso de ajuste a la realidad profesional y reformularse en una “segunda identidad” (Bolívar, 2007).

En este contexto, hay un amplio número de autores que han investigado sobre el tema y han revelado una manifiesta *crisis de identidad* en el colectivo docente (Bolívar, 2007; Bolívar et al., 2005; Esteve, 2001, 2005) como consecuencia de no poder ofrecer una respuesta de calidad ante este incremento de las nuevas exigencias en su rol:

Esta situación obviamente, no deja impasible a los profesores, antes bien, les produce efectos profundos y serios que se traducen en constantes dilemas, amenazas, presiones externas y requerimientos organizacionales (...) [Debido a ello], se desperfila su quehacer docente, se perturba y desgarran su identidad profesional (Prieto, 2004, p. 31).

González Sanmamed (2015) más que crisis habla de punto de inflexión en su identidad, motivado por la evolución hacia una nueva concepción de la Secundaria (obligatoria y comprensiva), el auge de formatos de enseñanza más innovadores y la irrupción de principios progresistas y de transformación social (como inclusión o equidad).

El cambio de rol y las demandas sociales y educativas que antes identificábamos, no se ha correspondido con una voluntad política que articule adecuadamente su formación a través de las diferentes reformas educativas, pues estas no han hecho más que contribuir a dicho estado de desconcierto y crisis. Antonio Bolívar que ha dedicado numerosos trabajos a este tema (algunos de los cuales ya hemos ido citando), manifiesta el desolador panorama que ha supuesto la poca atención que las autoridades educativas han dedicado a la formación inicial. De manera más específica, esta falta de formación ha contribuido, en lo referente a la identidad profesional del profesorado de secundaria, a alimentar dicha crisis motivando, a su vez, “la no identificación (cuando no resistencia) del profesorado con el cambio propuesto” (Bolívar, 2007, p. 17).

³³ Una revisión completa de los modelos formativos a través de la normativa educativa en el sistema educativo español más reciente será objeto de atención en el capítulo 4.

³⁴ Rescatamos una reflexión, en tono humorístico, que recoge Martínez Navarro (2010) sobre ese énfasis en la identidad del docente de secundaria como experto académico. Expresa lo siguiente: los profesores de primaria aman a sus alumnos, los profesores de secundaria a su materia y los de la universidad se aman a sí mismos.

A pesar de constatarse la influencia de los cambios legislativos en la identidad profesional (tanto en su ámbito individual como colectivo) por su impacto en el desempeño docente, la forma de posicionarse en relación a la tarea docente y la relación con respecto a la Administración (Day, 2002), han generado un estado permanente de discontinuidad y fragmentación, sin dar margen al tiempo necesario para la reconstrucción de esta.

La crisis identitaria se revela, en síntesis, en un malestar docente y desmoralización, afectando a la acción educativa y provocando una disminución del atractivo de la profesión. Por ello, en los tiempos actuales, ante los nuevos desafíos educativos y sociales y la creciente demanda de expectativas sobre su función, más que concederle una identidad al colectivo docente de educación secundaria, se postula como necesario una verdadera reconstrucción de la misma, como medio para fortalecer esta profesión y mejorar, con ello, su labor (Prieto, 2004). Tal y como lo recoge el profesor Esteve (2003):

Aquí el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento fundamental consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos (p. 222).

En definitiva, los programas de formación de profesores son determinantes en relación a la construcción de la identidad pues “configurarán un profesor con determinadas características que les conferirá un sello peculiar. Dada la importancia y repercusión de esta tarea, resulta fundamental posicionar la calidad de los procesos formativos en el centro del debate” (Prieto, 2004, p. 33). Esta idea también es reforzada por Bullough (1997) que señala lo siguiente al respecto:

La identidad docente -lo que el profesorado principiante cree sobre lo que es enseñar y aprender así como uno mismo como docente- es de una importancia vital para la formación del profesorado; es la base para la toma de decisiones...La formación del profesorado debe comenzar, por tanto, explorando la propia enseñanza (p.21).

De todas maneras, la representación de dicha identidad no acaba en esta formación inicial, sino que se prolonga durante toda la carrera profesional, pues ya hemos apuntado que se trata de un proceso mediante el que la identidad se va modelando y va evolucionando con el tiempo. Por tanto, no suele ser estable, sino discontinua y sometida a cambios (Day, 2006).

Particularmente relevante, tras la primera configuración en la formación inicial, es el momento de inserción o inducción profesional, donde el principiante debe seguir desarrollando esa identidad y comenzar con el particular proceso de socialización (Marcelo, 2009a). Aunque no es objeto de nuestro trabajo, el concepto de ‘socialización’ nos parece interesante en la medida que tiene que ver con las competencias, pues siguiendo una propuesta de definición apunta que “es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización” (Van Maanen y Schein, 1979, p.211).

Lo que resulta alarmante es que los programas de inducción estén resultando también ineficaces para construir esa identidad (Bolívar, 2007) pues al adentrarse en la nueva cultura escolar, llegan a abandonar muchos aprendizajes adquiridos durante la formación inicial (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000; Marcelo, 2009a).

3.4 UN MARCO DE COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA

Como estudiamos en el capítulo segundo, la literatura internacional indicaba que los problemas de identidad en la profesión se podrían ver, si no solucionados, al menos atenuados a través de la articulación de un marco de competencias docentes.

Por ello, en este apartado incluimos la propuesta de marco competencial para el docente de secundaria, que además ha sido escogida en nuestra tesis y sirve de fundamento para el estudio empírico que más adelante abordaremos. Tal y como advertíamos al revisar la cuestión anteriormente, delimitar un modelo de profesorado que refleje a la perfección su actuación es una tarea compleja y controvertida, cuya dificultad incluso se acrecienta ante el número y variedad de propuestas disponibles en la bibliografía.

No obstante, tras una revisión exhaustiva de la literatura en este campo, hemos seleccionado el planteamiento que realiza la profesora Gemma Tribó³⁵ (Tribó, 2008a) porque consideramos que resuelve de una manera muy completa las competencias del docente, siendo estas específicas de la etapa de secundaria obligatoria y postobligatoria (ESO y Bachillerato en el sistema educativo español). Además, hay una correspondencia entre su propuesta y las competencias del Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I (ver *Anexo 1*), programa sobre el que nos centramos en nuestro estudio empírico.

Otra advertencia que conviene precisar es que se trata de un *posible* marco referencial. El calificativo de “posible”, desvela lo que pretende ser, con todas las limitaciones que conlleva: que no es el único ni el más válido, si bien encontramos diversas razones que nos hacen considerarlo como adecuado para nuestro estudio tal y como en las próximas líneas explicaremos con más detenimiento.

Para ello, en primer lugar, enumeramos las competencias que componen el marco competencial de Tribó (2008a). Seguidamente, incluimos los estudios que sustentan la mencionada propuesta y que permiten avalar su adecuación a los propósitos de nuestra investigación. En último lugar, describimos y justificamos la importancia de los ámbitos de competencias del marco utilizado, concretamente son cuatro: Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser.

3.4.1 Las competencias del docente de secundaria

Tribó (2008a) recoge a una (extensa) lista de competencias docentes para secundaria, organizadas en los cuatro ámbitos arriba identificados. Queremos anticipar que aunque se va a fragmentar las competencias por ámbitos, no hay que perder de vista su sentido global y unitario. La propuesta la recogemos en la siguiente tabla (tabla 3.4.1):

Tabla 3.4.1 Marco de competencias docentes de secundaria de Tribó (2008a)

Ámbito	Competencias
SABER	- Conocer sólidamente los contenidos científicos actualizados del área o disciplina de la que es profesor.
<i>Competencias científicas/ aprender permanentemente</i>	- Conocer la historia de la ciencia y la evolución epistemológica del área o disciplina de que es profesor.
	- Conocer la metodología de investigación de la ciencia que enseña, y saber hacer la transposición didáctica del metaconocimiento al metaprendizaje en la propia área, para crear situaciones que

³⁵ Gemma Tribó ha sido profesora en la Universidad de Barcelona y decana de la Facultad de Formación del Profesorado de la citada universidad.

Tabla 3.4.1 Marco de competencias docentes de secundaria de Tribó (2008a)

	<p>favorezcan el aprendizaje autónomo y ayudar a aprender a aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber planificar, organizar y secuenciar adecuadamente situaciones de aprendizaje gracias al dominio de la didáctica específica y de las estrategias didácticas de su área o materia en las etapas de 12 a 16 años y de 16 a 18 años. - Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años). - Conocer las estrategias educativas innovadoras, para reflexionar sobre la práctica educativa y mejorarla. - Dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área o disciplina y para hacer uso de ella en situaciones educativas. - Tener un alto nivel de competencia lingüística en las lenguas que correspondan. - Dominar de manera suficiente una lengua extranjera, para poder impartir la docencia del área de la cual es profesor en lengua extranjera, si el proyecto educativo de centro así lo prevé.
<p>SABER HACER</p> <p><i>Competencias metodológicas/técnicas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo. - Aplicar estrategias para agrupar a los alumnos para realizar actividades compartidas y trabajar en equipo. - Fomentar dinámicas que cohesionen e integren el trabajo del grupo-clase, y que muestren sensibilidad hacia la interculturalidad y la diversidad de los alumnos. - Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula. - Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado. - Desarrollar la acción tutorial y la orientación personal, y facilitar información académica y profesional, ofreciendo a los alumnos atención individualizada y de grupo. - Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos. - Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora. - Diseñar una programación didáctica de la propia área y de los niveles y ciclos de que sea responsable, adaptando didácticamente los contenidos al perfil psicopedagógico de los alumnos para conseguir un aprendizaje comprensivo y significativo. - Conocer sistemas y técnicas de evaluación de las competencias y utilizarlas para identificar las necesidades educativas de los alumnos. - Hacer una evaluación inicial de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de evaluaciones cualitativas que nos permitan observar y estimular su progreso. - Elaborar propuestas de adaptación individual del currículum del área para atender necesidades educativas especiales. - Tener capacidad de preparar, seleccionar y construir materiales didácticos y utilizarlos en la propia área curricular o en proyectos interdisciplinares de estudio de casos, resolución de problemas o investigaciones escolares. - Utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la

Tabla 3.4.1 Marco de competencias docentes de secundaria de Tribó (2008a)

	<p>información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar los resultados de la evaluación, en su vertiente pedagógica y no exclusivamente acreditativa, como elemento promotor de la mejora del aprendizaje de los alumnos y para mejorar la propia actuación docente y adaptar o modificar, si es necesario, la programación didáctica del área.
<p>SABER ESTAR</p> <p><i>Competencias sociales/participativas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad educativa. - Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa. - Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable. - Trabajar en equipo para diseñar y desarrollar proyectos educativos, por áreas curriculares, por ciclo o nivel y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del centro de secundaria al contexto sociocultural. - Participar en la coordinación de la programación docente del centro, y en la concreción de estrategias didácticas y metodológicas, y en los proyectos del centro (Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida, Plan de Calidad, Proyecto Lingüístico, Escuela Verde, etc.). - Facilitar la comunicación y la acción tutorial con los alumnos y las familias. - Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular. - Fomentar la relación del centro educativo con las instituciones y agentes sociales del entorno, con los cuales debe compartir y fomentar objetivos educativos. - Colaborar y trabajar con otros profesionales de la educación (educadores sociales y psicopedagogos), con trabajadores sociales o con profesionales de la sanidad, con los cuales el centro de secundaria comparte objetivos educativos, de promoción de la salud y de desarrollo armónico de los jóvenes y los adolescentes. - Participar en proyectos de investigación educativa para introducir propuestas de innovación dirigidas a la mejora de la calidad educativa.
<p>SABER SER</p> <p><i>Competencias personales/interpersonales/intrapersonales</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tener un buen conocimiento de uno mismo y una imagen realista de las propias capacidades. - Saber tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones. - Asumir responsabilidades de coordinación docente, de organización y, si es necesario, de liderazgo dentro el centro. - Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación. - Construir una identidad profesional, individual y colectiva, basada en el autocontrol y el equilibrio emocional, resistente a la frustración y que no dimita nunca de acoger a los alumnos en el proceso educativo integral. - Asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser conscientes de los deberes y las obligaciones que comporta.

Tabla 3.4.1 Marco de competencias docentes de secundaria de Tribó (2008a)

-
- Ser consciente de que, con la acción educativa, el profesor de secundaria comparte y construye valores con sus alumnos y participa en la construcción del futuro.
 - Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuado, mediante la evaluación que ayuda a mejorar la propia práctica.
 - Mostrar capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
 - Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
-

Fuente: Tribó (2008a)

3.4.2 Estudios en los que se fundamenta la propuesta

La propuesta llevada a cabo por la profesora catalana (Tribó, 2008a) toma como punto de partida las competencias genéricas del ámbito educativo, pues no se dispone hasta la fecha de un marco referencial para las competencias específicas del docente de secundaria, en contraposición con lo que sí que cuentan los maestros de primaria e infantil a través de su Libro Blanco (ANECA, 2004).

Además, su esquema de competencias se apoya de las aportaciones de publicaciones de referencia como el Informe de la UNESCO (Delors, 1996) y el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) que ambos aglutinan colectivos importantes de expertos y profesionales de la educación. También adapta la propuesta de Monereo y Pozo (2007), cuyo enfoque, y sobre todo, taxonomía general también coincide con las aportaciones de otros autores de referencia en el estudio de las competencias (entre ellos, Bernal y Teixidó, 2012; Bisquerra, 2007; Echevarría, 2002; Jofré y Gairín, 2010; Tejada, 2009).

3.4.2.1 El informe de la UNESCO

El Informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (Delors, 1996), ponía de manifiesto la necesidad del desarrollo de las competencias en el ámbito educativo. En dicha publicación se indica que la misión de educar en la realidad actual debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes de las competencias profesionales y sociales, a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser y que pueden equipararse a los “saberes” del docente. Por un lado, esta concepción amplía el paradigma tradicional (basado en la fuente del saber) para darle también relevancia a los otros tres ámbitos. Por otro, contempla la educación a lo largo de la vida, y no solo limitado a la etapa de escolarización obligatoria. Este planteamiento integrado de la educación ha influido en los debates sobre las políticas educativas, la formación de los docentes y la elaboración del plan de estudios en varios países del mundo, tal y como ha recogido recientemente la UNESCO (2015).

Los cuatro pilares que integran la educación son los siguientes (Jofré y Gairín, 2009, p.36):

- *Aprender a conocer*: que implica adquirir conocimientos generales amplios que ayuden a las personas a comprender el mundo que les rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.

- *Aprender a hacer*, que abarca la adquisición de una calificación profesional y de competencias más amplias que son necesarias para poder adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes, así como para trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*, que implica desarrollar la comprensión de los otros, siendo conscientes de la interdependencia creciente de las personas, de las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más interconectado y expuesto a una diversidad de situaciones que lo vuelven más frágil.
- *Aprender a ser*, que se refiere a la capacidad para desarrollar la personalidad y actuar personalmente con autonomía, juicio y responsabilidad.

La autora catalana adopta la clasificación genérica del Informe Delors (1996) e integra las competencias en cuatro ámbitos: disciplinar (Saber), metodológica (Saber hacer), social (Saber estar) y personal (Saber ser). Esta clasificación contribuye a esclarecer el significado de este concepto multidimensional (ante tanta proliferación de definiciones, como hemos visto anteriormente), identificando cada uno de sus componentes.

Esta taxonomía por ámbitos, que concibe la competencia del docente o profesional en sentido holístico (formado por la integración de diferentes saberes) coincide con la que adoptan otros autores de referencia como veremos después.

3.4.2.2 El informe Tuning

El informe Tuning (González y Wagenaar, 2003), surgió en el contexto de reforma de la educación superior para la convergencia europea de los títulos en torno a un diseño por competencias. Pero más allá de que se refiera al contexto universitario en su origen, lo que interesa a Tribó (2008a) rescatar de este proyecto antecedente de Bolonia es la articulación de las competencias (que debe adquirir un titulado superior), como sigue:

- Competencias *simples*
 - *Instrumentales*, entre las que forman parte las cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
 - *Interpersonales*, relacionadas con la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en equipo o el compromiso social y que facilitan la interacción social y la cooperación.
- Competencias *complejas o sistémicas*, incluyen la habilidad de aplicar los conocimientos en la práctica, liderazgo, gestión de proyectos o la capacidad de generar nuevas ideas, entre otras. Esta tipología de competencias se adquiere a través de la práctica profesional y a partir de la reflexión crítica de la misma.

Además, tal y como advierte el informe mencionado, este último grupo de competencias requieren que previamente se hayan adquirido las instrumentales e interpersonales. Por tanto, si lo transferimos a las competencias docentes, si un profesor no domina estas competencias simples, difícilmente podrá llevar a cabo con éxito las sistémicas (Tribó, 2008a).

3.4.2.3 Otras propuestas

Monereo y Pozo (2007) se refieren también a cuatro ámbitos de competencias (o macrocompetencias) relacionadas: educativo, profesional, comunitario y personal. En el ámbito educativo (ser un aprendiz permanente), se debe contemplar las competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje. En relación al ámbito profesional y laboral (ser un profesional eficaz), hay que trabajar las competencias para el acceso al mundo laboral y ejercicio profesional. Respecto al escenario comunitario (ser un ciudadano participativo y solidario), se debe ayudar a adquirir competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales. Y en cuanto al escenario personal (ser una persona feliz), hay que educar en competencias interpersonales, para la autoestima y el equilibrio emocional.

Los autores que a partir de aquí mencionamos no forman parte de referencia expresa realizada por Tribó (2008a), pero nos parece interesante incluir pues hemos observado algunas coincidencias y un consenso con la clasificación general de la citada autora (algo que parece lógico pues muchas taxonomías toman como referencia el informe Delors (1996).

Bernal y Teixidó (2012), diseñan su propuesta específica de competencias docentes, reconociendo la existencia de cuatro saberes interrelacionados, siguiendo a Delors (1996):

- *Saber conceptual*: competencia de tipo técnico, referido a los conocimientos necesarios para comprender el mundo y para el desarrollo de las capacidades profesionales.
- *Saber procedimental*: competencia metodológica que ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos desarrollando unas habilidades determinadas.
- *Saber actitudinal*: competencia de carácter social, referido a nivel global con la colaboración con los demás.
- *Saber metacognitivo*: competencia personal, que lleva a contar con un pensamiento autónomo, reflexión crítica y responsabilidad.

Jofré y Gairín (2010), aunando la propuesta de Delors (1996) y el Informe Tuning (González y Wagenaar, 2003), de ámbito educativo, y Sarramona (2007), más específica de la profesión docente, consiguen conceptualizar las siguientes cuatro competencias deseables para el profesorado de la enseñanza secundaria del sistema educativo chileno:

- *Competencia técnica*: demostrar que se poseen los conocimientos especializados que permiten transformar el contenido de la disciplina.
 - Saberes relacionados con el quehacer pedagógico (conocimiento pedagógico de la disciplina que enseña; conocimiento de los alumnos en medio de los cuales trabaja; del currículum a trabajar).
 - Gestión de dispositivos de diferenciación (conocimiento de técnicas que le permitan involucrar, motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje).
- *Competencia metodológica*: saber aplicar los conocimientos a una situación profesional concreta y solucionar problemas de manera autónoma.

- Vinculación del saber con la realidad del alumno (acoger la experiencia de los alumnos al abordar las temáticas de estudio; utilizar diversas modalidades de interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa (promover la práctica de la autoevaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- *Competencia social*: predisposición al entendimiento interpersonal, disposición a la comunicación y cooperación con los demás integrantes de la comunidad educativa
 - Disposición para comprender y trabajar junto a otros (actuar sobre la base de criterios consensuados colectivamente; participar en la elaboración, implementación y evaluación de los proyectos del centro).
 - Opción por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos (incluir en el proceso formativo experiencias prácticas que requieren la transferencia de conocimiento).
- *Competencia personal*: tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades
 - Ética de la profesión docente (ofrecer la posibilidad de dialogar respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje; reconocer las potencialidades de los alumnos...).
 - Responsabilidad en el ejercicio de la profesión (asumir la responsabilidad que le compete cuando los alumnos presentan problemas en su proceso de aprendizaje).

Además añade un grupo denominado “metacompetencias de la profesión”, que, si bien podría incorporarse dentro del ámbito personal, optan por identificarlas a parte. Incluye el conocimiento de sí mismo, capacidad de análisis crítico, capacidad de reflexión y la resolución de problemas. Aunque no hay unanimidad tampoco en la terminología de metacompetencias. Por un lado, hay algunos autores (Burgoyne, 1989; Flemming, 1991) que también hacen referencia a ellas como un nivel superior que permiten invocar un conjunto de otras competencias de menor alcance; pero, por otro, también se puede referir a las mismas como rasgos personales que son anteriores a la adquisición y desarrollo de cualquier tipo de competencias (Cardona, 2003). En cualquier caso, tal y como apunta Escudero (2009a) lo que permiten es poner de manifiesto los procesos de autorregulación y modificación del aprendizaje autónomo por parte de los individuos.

Tejada (2009), por su parte, cuando define el perfil del formador, aglutina tres tipos de dominios de competencias (p.11):

- *Competencias teóricas o conceptuales*: (analizar, comprender, interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión y el saber hacer cognitivos.
- *Competencias psicopedagógicas y metodológicas*: (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades).

- *Competencias sociales*: (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas).

También encontramos dos propuestas, que si bien no son referidas al ámbito docente y son de aplicación al ámbito general de las profesiones, nos parece oportuno incluirlas para poner de manifiesto que cuando nos referimos a competencias docentes, podemos aprovechar los trabajos de conceptualización de las competencias profesionales.

Por un lado, Bunk (1994, citado en Correa, 2007) desarrolla una categorización en la que distingue cuatro tipos de competencias profesionales:

- *Competencia técnica*: dominio como experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, así como los funcionamientos necesarios para su desempeño.
- *Competencia metodológica*: Capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas. Quien posee este tipo de competencias encuentra de forma independiente vías de solución y transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- *Competencia social*: saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva. Muestra un comportamiento orientado al grupo así como a un entendimiento interpersonal.
- *Competencia participativa*: saber participar en la organización de su puesto de trabajo y en su entorno.

Por otro, Echeverría (2002) centra sus estudios en la competencia de acción profesional y la concibe como una suma de cuatro componentes, de manera muy similar a como propone Bunk (1994):

- *Competencia técnica (saber)*: relativo a los conocimientos.
- *Competencia metodológica (saber hacer)*: relacionado con un saber aplicativo de los conocimientos a situaciones laborales concretas.
- *Competencia participativa (saber estar)*: guarda relación con el entendimiento interpersonal, una orientación a los demás.
- *Competencia personal (saber ser)*: vinculada a la dimensión intrapersonal, asunción de responsabilidades, toma de decisiones y equilibrio emocional.

Antes de adentrarnos en el siguiente apartado, en el que intentaremos significar un poco más las dimensiones del saber docente (Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser), resumimos las diferentes taxonomías que acabamos de presentar³⁶ (tabla 3.4.2). Las hemos dispuesto según el colectivo para el que han sido diseñadas (educativo, profesional, docente...).

³⁶ También se incluye la propuesta de Galvis (2007) que hemos descrito en el apartado anterior pues también reúne la característica de la clasificación por ámbitos del saber.

Tabla 3.4.2 Taxonomía por ámbitos de competencias

Autor (Marco conceptual de referencia)	Aportación a la propuesta	Ámbito al que se refiere
Informe Delors (1996)	Cuatro aprendizajes de competencias: - Aprender a conocer - Aprender a hacer - Aprender a vivir juntos - Aprender a ser	Educación
Monereo y Pozo (2007)	Cuatro escenarios de macrocompetencias: - Escenario educativo - Escenario profesional - Escenario comunitario - Escenario personal	Educación
Informe Tuning (González y Wagenaar, 2003)	Diferenciación entre: - Competencias instrumentales - Competencias interpersonales - Competencias sistémicas	Educación Superior (egresado universitario)
Echeverría (2002)	Cuatro componentes de la competencia: - Técnico (saber) - Metodológico (saber hacer) - Participativo (saber estar) - Personal (saber ser)	Profesional
Bunk (1994)	Cuatro tipos de competencias: - Competencia técnica - Competencia metodológica - Competencia social - Competencia participativa	Profesional
Tejada (2009)	Tres dominios de competencias: - Competencias teóricas o conceptuales - Competencias psicopedagógicas y metodológicas - Competencias sociales	Formador
Bernal y Teixidó (2012)	Cuatro saberes interrelacionados: - Saber conceptual - Saber procedimental - Saber actitudinal - Saber metacognitivo	Docente (en general)
Galvis (2007)	- Competencias intelectuales (conocer) - Competencias profesionales (hacer) - Competencias sociales (convivir) - Competencias intrapersonales (ser)	Docente (en general)

Tabla 3.4.2 Taxonomía por ámbitos de competencias

Autor (Marco conceptual de referencia)	Aportación a la propuesta	Ámbito al que se refiere
Jofré y Gairín (2010)	Cuatro grandes competencias: - Técnica - Metodológica - Social - Personal	Docente de Educación Secundaria
Tribó (2008a)	- Competencias científicas (saber) - Competencias metodológicas o técnicas (saber hacer) - Competencias sociales o participativas (saber estar) - Competencias personales o interpersonales o intrapersonales (saber ser)	Docente de Educación Secundaria

Fuente: Elaboración propia

3.4.3 La importancia de las cuatro dimensiones: Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser

Una vez presentada la delimitación conceptual del término de competencia tanto a nivel general como referida al docente de secundaria, la pregunta que nos planteamos a continuación es la siguiente: ¿Por qué diferentes autores en la materia coinciden en considerar importante que el docente cuente concretamente con los cuatro ámbitos de competencias indicados (Saber, Saber hacer, Saber estar, Saber ser)? Si bien la discusión es amplia, sí que parece oportuno, al menos, hacer una mención a los aspectos más relevantes de cada ámbito.

En primer lugar, el *Saber* se erige como una dimensión de competencia clave pues es incuestionable que el profesor de secundaria demuestre dominio y profundidad de los conceptos de su disciplina. Ahora bien, queremos insistir en que no se puede limitar a la transmisión de los conocimientos, aunque es una obviedad tan repetida en los discursos pedagógicos, como incumplida en la práctica (Vaello, 2009).

Queremos completar esta idea con un matiz importante: un docente no es tanto competente por cuanto sabe sino por cómo lo enseña a sus discípulos, pues tal y como apunta Coll (2007), “no basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos” (p. 20). El profesor competente ha de ser facilitador del aprendizaje y guiar la adquisición de contenidos amplios cada vez más complejos, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Clares, Martínez-Juárez y Muñoz-Cantero, 2008; Torrego, 2008). El hecho de que al alumno se le conceda una posición nuclear en dicho proceso debe conllevar que su profesor conozca las bases elementales de los procesos psicológicos en los que se ven envueltos sus estudiantes (Alain, 1986) así como las técnicas pedagógicas necesarias para tal fin.

Además, la sociedad de la información en la que vivimos, en la que esta se encuentra cada vez más al alcance del alumnado a través de diferentes medios, exige que los profesionales dedicados a la enseñanza se formen en herramientas para el tratamiento de la información y la gestión del conocimiento (Gairín, 2007; Vaello, 2009). Los docentes ya

no constituyen la única fuente del saber y tienen grandes competidores, mucho más atractivos para los jóvenes matriculados en secundaria (Internet en sus distintas posibilidades: blogs, vídeos, aplicaciones, buscadores de contenidos, etc; televisión, videojuegos...).

También en un contexto en permanente cambio es preciso que sean, como indica Coll (2010), “profesores-aprendices” pues los conocimientos los deben ir actualizando constantemente para, posteriormente, transferirlos a su alumnado.

En cuanto al *Saber hacer*, hay que señalar que cuando el docente no posee las suficientes competencias metodológicas, la gestión ordinaria del aula resulta difícil, se modifica el desarrollo previsto de la actividad y, por tanto, se puede llegar a dificultar (o impedir) el aprendizaje. Se trata, por tanto, de que el profesor ejerza el liderazgo en clase, en el sentido de control de disciplina y facilitador de la convivencia (Torrego, 2008).

En esta línea, debe contar con mecanismos y estrategias que permitan crear en el aula un clima educativo, de manera que el profesor debe convertirse en un orientador del trabajo y gestor del clima (Fontana, 1995) y sepa gestionar las conductas de alumnos, facilitar la comunicación e interacción, planificar actividades atendiendo a la diversidad (en sentido amplio: de género, cultura, estilo de aprendizaje, motivación...), usar y aplicar las TIC, promover la autoridad, comunicarse en más de un idioma, entre otras. De ello se desprende que resulta prioritario que sepa tomar decisiones rápidas y adecuadas (Tribó, 2008a) durante el proceso formativo.

Por lo que se refiere al ámbito del *Saber estar*, las nuevas estructuras de los centros educativos requieren una interacción mayor entre las personas, siendo necesario para ello demostrar una actitud cooperativa y no individualista. El hecho de que la enseñanza sea una actividad intrínsecamente social (Vaello, 2009) evidencia que el profesor no desempeña su labor de manera aislada, sino que se ha de relacionar con diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, compañeros...) con los que debe establecer vínculos. En su actuación, por tanto, debe disponer de capacidades para relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva (Tejada, 2009) así como una base ética y de respeto a las normas. Además, en una sociedad pluricultural, se requieren docentes capaces no solo de convivir con la diversidad social, sino también extraer de ella riquezas para construir una escuela y sociedad abiertas (Monereo y Pozo, 2007).

Finalmente, cabe mencionar que las competencias relacionadas con el *Saber ser* son clave en las interacciones personales en el ámbito escolar. Tiene que ver en parte, con tener clara su identidad como docente, tal y como recogíamos al principio del capítulo. Esta dimensión implica el dominio y control sobre las propias emociones del profesorado así como saber interpretar los sentimientos de los otros y actuar en consecuencia, con empatía y reciprocidad (Ortega, 2007). Tradicionalmente, se ha desatendido esta dimensión emocional en el ámbito educativo, dando mayor relevancia a lo cognitivo, tal y como pone de manifiesto Noddings (1996):

En el pensamiento occidental, se ha desconfiado del afecto y la emoción, se los ha denigrado o, al menos, se los ha marginado en beneficio de la razón. La tendencia a desconfiar de la emoción -a condenarla, incluso- se ha agravado con el ascenso de las profesiones, con su insistencia en la objetividad, la distancia, la evaluación fría y los procedimientos sistemáticos (p. 435).

Sin embargo, desde hace ya algún tiempo, se viene reconociendo que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales (Day, 2006; Fineman, 2000; Nias,

1996). Siguiendo a Goleman (2000), si los docentes son capaces de reconocer y controlar sus emociones, también serán más capaces de comprender y gestionar las de su alumnado.

Ya hemos insistido en que la práctica docente se desarrolla en contextos interactivos, por tanto, las emociones y actitudes que se transmiten implícitamente tienen un papel fundamental. Por un lado, el docente debe ser generador de “emociones positivas” y de una buena autoestima en el alumnado, fundamentales en su desarrollo evolutivo (Avia, 2007). Por otro, no hay que olvidar la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor (Abarca, Marzo y Sala, 2002). De hecho, en muchas ocasiones, la falta de equilibrio en estas competencias personales, provoca efectos como el insomnio, estrés, absentismo o *burnout* (síndrome de estar quemado) (Extremera, Durán y Rey, 2010; Silvero, 2007). Tal y como apunta Vaello (2009, p.15): “antes las competencias emocionales eran recomendables (para ser un buen profesor); hoy, son necesarias (para ser profesor)”.

3.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Hemos caracterizado la función del profesor a lo largo del tiempo observando que las sociedades, en todas las épocas, han ido proyectando sus creencias y concepciones en torno a la persona del docente y su labor. Y si bien su imagen ha estado sujeta a fluctuaciones históricas, cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional son interrogantes que en el siglo actual continúan abiertos.

Ahora bien, a través de las propuestas que hemos recogido en este capítulo, hemos visto cómo queda patente el consenso de la comunidad internacional y de los expertos educativos para realzar la importancia de un nuevo perfil docente de secundaria, basado en el reconocimiento explícito del carácter multidimensional de las competencias profesionales (científicas, metodológicas, sociales y personales). Una de las propuestas, concretamente la de Tribó (2008a), es la que hemos seleccionado y adaptado para llevar a cabo nuestro estudio empírico tras considerarla pertinente por estar diseñada para la etapa de Secundaria y basada en otros estudios de relevancia (Bernal y Teixidó, 2012; Delors, 1996; Echevarría, 2002; González y Wagenaar, 2003; Jofré y Gairín, 2010; Monereo y Pozo, 2007; Tejada, 2009).

Y es que para ser profesor de secundaria no se puede limitar únicamente a la función tradicional de enseñar los conocimientos sino que se ha de ampliar las competencias para adaptarlas, tanto al contexto actual (educativo y social) como al alumnado.

Así, no solo es una etapa educativa que tiene ciertas peculiaridades (es a la vez preparatoria y terminal, obligatoria y postobligatoria) y cuenta con un alumnado con unas características muy específicas, sino que además la relativamente reciente revolución educativa acontecida en los últimos decenios juega un papel decisivo en la reconfiguración de la acción del docente de secundaria.

La inmersión en la era de la información, la preparación del alumnado en competencias (especialmente la de aprender a aprender), la heterogeneidad de los estudiantes, la ampliación de la edad obligatoria de escolarización, el aumento de la conflictividad social y otros retos analizados aquí, afectan el trabajo del profesorado causando desmoralización y, en muchos casos, una crisis en su identidad por la rémora de su herencia como alumnos y, sobre todo, por la formación que han recibido.

Llegados a este punto conviene que las instituciones encargadas de la formación dirijan sus esfuerzos en diseñar procesos formativos que permitan una verdadera construcción de una identidad profesional acorde a los nuevos tiempos y permita dar respuestas a las nuevas demandas. Precisamente en la cuestión formativa nos ocuparemos en el próximo capítulo.

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

PARTE I.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO 4.
LA FORMACIÓN INICIAL
DEL DOCENTE DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Índice del Capítulo 4

4.1	INTRODUCCIÓN
4.2	LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA
4.3	LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA
4.4	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

4.1 INTRODUCCIÓN

Los docentes, como ya hemos apuntado, se erigen como palanca clave para la conquista de la calidad de la educación (Clark, 1995; Esteve, 2001) y, por ello, mejorar la formación (inicial) debe convertirse en uno de los pilares sobre los que se deben apoyar las políticas educativas (Ayala y Luzón, 2013; Esteve, 2006). No se trata de una afirmación nueva, pues el filósofo griego Platón ya señalaba que el estado se gestaba en la educación y ello dependía de la educación de los educadores (González Pérez, 1993).

No obstante, a pesar de aceptarse la formación como herramienta imprescindible para afrontar los retos de cada momento histórico y el reconocido avance en la capacitación del profesorado (Imbernón, 2007), se aprecia en este campo un exceso de discursos repetitivos (Novoa, 2009), que no siempre parece traducirse en propuestas formativas útiles y adecuadas a las demandas reales. Ha habido mucha reforma, pero poco cambio efectivo en los procesos de formación inicial que haya posibilitado a sus profesores adquirir las competencias necesarias (Montero, 2006; Zabalza, 2006).

En definitiva, los cambios sociales y educativos ya identificados anteriormente evidencian la necesidad de una mejor formación del profesorado y, sobre todo, justifican el desarrollo de nuevas competencias profesionales en este colectivo.

Así pues, y como puede resultar evidente, las competencias y la formación del profesorado se encuentran estrechamente unidos. Por este motivo y por constituir el segundo eje de análisis en esta tesis la formación inicial del profesorado de secundaria, consideramos necesario dedicar un espacio a esta temática, al mismo tiempo que ayudar a contextualizar el estudio empírico que después desarrollaremos.

Si en los capítulos previos nos centrábamos en las competencias en educación, en la docencia y en el profesorado de secundaria, en este bloque temático abordaremos las características fundamentales de la formación inicial del profesorado de esta etapa.

Por un lado, incluimos la perspectiva de la Unión Europea, contexto de referencia más próximo en el que nos encontramos, porque existen profusos estudios realizados sobre la formación inicial, que reconocen explícitamente su influencia sobre la calidad de la acción del profesorado. Nuestro objetivo aquí no reside en ofrecer únicamente una investigación comparada, sino en proporcionar una panorámica con las principales tendencias sobre la formación inicial docente en secundaria en la Unión Europea, a partir de una compilación de los informes más recientes generados sobre este tema.

Además, si queremos comprender el contexto actual sobre el objeto de estudio, ello exige tener en cuenta nuestros puntos de partida (Montero, 2006). Por tanto, abordamos también la perspectiva nacional, a través de un estudio histórico de la evolución de la política educativa española en materia de formación inicial del profesorado.

Tabla 4.1.1 Objetivos del capítulo 4

-
1. Identificar las principales tendencias en políticas del profesorado en la Unión Europea, en especial, en lo relativo a su formación inicial y en la etapa de secundaria.
 2. Comprender la caracterización de la formación inicial del profesorado de España a través del marco comparativo comunitario.
 3. Estudiar la evolución de la formación inicial del profesorado de secundaria en España a partir de las diferentes políticas educativas, desde mitad del siglo XX hasta la actualidad.
 4. Analizar, desde un marco histórico y legislativo, la importancia que se ha dado al profesorado de secundaria en nuestro país y a la adquisición de sus competencias.
-

4.2 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA UNIÓN EUROPEA

4.2.1 Introducción

Cuando abordamos la comparación entre países, encontramos, como puede resultar lógico, que las políticas y modelos educativos de uno a otro difieren. Hay que comprender que la razón que sustenta esta diversidad se halla fundamentalmente en las diferencias históricas de estructuras económicas, condicionantes políticos particulares, prioridades educativas o incluso costumbres sociales.

Ante tal heterogeneidad se ha optado por presentar la información, en la mayoría de casos, sin incidir en comparaciones entre Estados miembros concretos. Más bien, tratamos de identificar tendencias comunes sobre formación inicial al mismo tiempo que ayudamos a contextualizar y caracterizar esta y otras cuestiones de la profesión docente de nuestro país. Para ello, nos hemos basado principalmente en los estudios e informes llevados a cabo desde la Comisión Europea en colaboración con la red Eurydice (Eurydice, 2002, 2013, 2015). Conviene además que aclaremos que muchos de los informes incluyen no solo la realidad de los Estados miembros de la Unión Europea, sino también otros que no forman parte de esta realidad, como de la OCDE, que también incluiremos.

Concretamente, la información que describimos la organizamos en dos bloques principales: un primer apartado, dedicado a la formación inicial del profesorado y, un segundo, relativo a otros ámbitos sobre el profesorado, pero que están interrelacionados con la formación. El primero de ellos, la formación inicial, se ofrece de manera más descriptiva por contar con un mayor grado de vinculación con el tema de la tesis. Además, hemos incluido varios epígrafes destinados al análisis de las competencias en los programas formativos, por su relevancia con el tema de nuestra investigación. En cuanto al segundo apartado, algo más sintética, nos basamos en cuestiones como la selección, contratación y desarrollo profesional del profesorado de secundaria para, de esta manera, aproximarnos a un enfoque más global en torno a la cuestión docente.

Por otra parte, debemos advertir que, ante la pluralidad de políticas en los diferentes sistemas educativos, se suele incurrir en una simplificación de la realidad (Egido, 2009) y una negociación de significados. Además, la terminología empleada en los estudios no siempre es clara y puede producirse una polisemia de concepciones en torno a un mismo concepto. Es por ello que en algunos epígrafes hemos incluido, junto con el análisis, una aclaración de algunos de los conceptos objeto de análisis con el fin de facilitar su comprensión.

4.2.2 Tendencias en la formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea

Cuando analizamos la formación del profesorado de secundaria, percibimos que hay numerosas variables que influyen y condicionan la situación de los docentes en cada país. En las siguientes líneas se recoge las tendencias más significativas en relación a esta temática para poder comprender el panorama en la Unión Europea y Europa en general y, desde una perspectiva comparada, en España, en particular.

1. Permanencia del esquema de formación diferenciada según el nivel de enseñanza del profesorado.

En la gran mayoría de países europeos, entre ellos España, se hace patente la tendencia de mantener la diferenciación clásica de la oferta formativa por etapas

educativas. Es decir, un plan de estudios para el profesorado que va a ejercer en las primeras etapas educativas (infantil y primaria) y, otro plan, para las posteriores (secundaria obligatoria y postobligatoria).

No obstante, si bien entre las etapas de Infantil y Primaria se ha producido una cierta convergencia (entre otros motivos por el aumento de los sistemas educativos que incorporan Infantil en su oferta formativa), en el caso de Secundaria no se puede afirmar lo mismo. La razón la encontramos porque predomina la concepción tradicional del diseño de programas formativos separados para maestros y docentes de secundaria, incluso cuando el alumnado de primaria y secundaria se encuentra en una etapa obligatoria. Además, dentro de la misma etapa de secundaria, persisten diferenciaciones entre las modalidades de enseñanza (postobligatoria, técnica, profesional, artística, etc.).

2. Convivencia de modelos formativos simultáneos y consecutivos

Dedicamos las primeras líneas a dos aclaraciones terminológicas: 1) el modelo formativo y 2) las etapas de educación secundaria.

Respecto al primer aspecto, en la formación inicial del profesorado se pueden distinguir dos grandes modelos, dependiendo del modo en el que sus dos componentes se combinan y organicen: el relacionado con el ámbito de la disciplina o materia (Matemáticas, Historia, Economía, etc.) y el relativo a la psicología, pedagogía y didáctica.

Por un lado, el modelo simultáneo (también denominado 'concurrente') es el que integra desde su inicio una formación disciplinar y psicopedagógica. En nuestro país, este programa es el que siguen los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. Por otro, el modelo consecutivo (también denominado 'sucesivo') comprende dos etapas, pues primero tiene lugar la formación disciplinar y, solo una vez finalizada esta, se puede acceder a la específica sobre didáctica. Es el programa que tenemos en España para el profesorado de Educación Secundaria. También encontramos el modelo mixto, que hace referencia a la coexistencia en un mismo país de los modelos formativos descritos (simultáneo y consecutivo).

En cuanto al segundo concepto, en numerosos estudios se hace la distinción entre la Educación Secundaria Inferior y la Superior (*Lower* y *Upper secondary education*, respectivamente). La etapa inferior o inicial es el que continúa normalmente a Educación Primaria. Normalmente este tramo se corresponde con los estudios obligatorios, en nuestro país con los cursos comprendidos entre 1º y 4º de ESO. En los informes internacionales se asocia con la nomenclatura ISCED 2 (*International Standard Classification of Education*).

La Educación Secundaria Superior empieza tras acabar la enseñanza obligatoria. En España, se corresponde con la etapa de estudios de Bachillerato. En los informes internacionales se asocia con la nomenclatura ISCED 3 y, dependiendo de cada país, su duración puede oscilar entre los 2 y los 5 años.

Una vez precisado el significado de los conceptos, describimos las principales tendencias europeas respecto al modelo formativo.

En las diversas fuentes consultadas, se ha venido considerando que los profesores formados conforme al modelo consecutivo tienen una sólida formación mientras que por el contrario pueden carecer especialmente de la formación didáctico-pedagógica; al contrario pasaría con los candidatos formados bajo al programa simultáneo, cuya formación disciplinar puede ser más limitada. Por esta razón, tradicionalmente el modelo

consecutivo en educación secundaria ha sido más extendido en el contexto europeo, pues se da importancia a que prevalezcan los contenidos disciplinares por encima de la formación didáctico-pedagógica más general. No obstante, esta tendencia está cambiando y desde instancias europeas parece que se está proponiendo el desarrollo del esquema simultáneo para dicho nivel educativo.

Así, una de las principales razones que avala la sustitución de enfoques consecutivos por enfoques simultáneos reside, como ya avanzábamos en el capítulo precedente, en que estos permiten desde el primer momento crear una identidad profesional clara: formarse para ejercer la profesión de docente. Los consecutivos, en cambio, generan en muchas ocasiones una identidad confusa, fruto de anteponer primero la formación sobre la materia en sí a la formación pedagógica y didáctica de la materia. Además, los estudios internacionales sostienen la idea de que los programas simultáneos forman docentes más identificados con la pedagogía de enseñanza que en su transmisión.

A partir de los datos disponibles que desprenden los estudios consultados, podemos comprobar que en los niveles de Infantil y Primaria el modelo predominante es, en prácticamente todos los países europeos, el simultáneo. Sin embargo, cuando nos referimos a secundaria, que es el que nos interesa para este trabajo, la situación es más heterogénea, como se puede observar en la tabla 4.2.1.

Tabla 4.2.1 Modelo formativo de profesor de secundaria en Europa

Tipo de modelo	Modelo simultáneo	Modelo consecutivo	Modelo mixto
<i>Educación Secundaria Inferior</i>	Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Islandia, Turquía	España , Portugal, Francia, Italia, Hungría, Luxemburgo, Estonia, Chipre	Resto de países europeos
<i>Educación Secundaria Superior</i>	Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Islandia, Turquía	España , Portugal, Francia, Italia, Hungría, Luxemburgo, Estonia, Chipre, Dinamarca, Austria	Resto de países europeos

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2013)

En la Educación Secundaria inferior, los países que siguen únicamente un modelo consecutivo son ocho (España, Portugal, Francia, Italia, Hungría, Luxemburgo, Estonia y Chipre). Son pocos, pero menos aún son aquellos que se corresponden con el modelo simultáneo, que representan un total únicamente de seis (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía). En el resto de naciones, se aprecia que en muchos casos coexisten ambos modelos, si bien, con estructuras específicas en cada territorio.

Por otro lado, en lo que respecta al tramo superior, apenas hay diferencias con respecto al nivel educativo inferior, pues los países ofrecen ambos itinerarios formativos o bien de manera exclusiva el modelo consecutivo (España, Portugal, Francia, Italia, Hungría, Luxemburgo, Estonia y Chipre) o simultáneo (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía).

Aparte de los modelos comentados, algunos países europeos han establecido alternativas formativas, generalmente a partir de situaciones de déficit de profesorado. Normalmente se trata de programas con una duración inferior a los modelos tradicionales y con un alto grado de flexibilidad, siendo un diseño muy específico en cada país y que se dirige a un colectivo también distinto. Es el caso de Polonia, Suecia, Luxemburgo o Reino Unido.

Lo que se pone de manifiesto es que, con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta la necesidad de una preparación específica de carácter profesional para alcanzar el título de profesor.

3. Minoría con pruebas específicas para acceder a los programas de formación inicial

En la mayoría de sistemas educativos europeos es una práctica común el establecimiento de pruebas de acceso a la universidad (comunes, por tanto, a otros estudios además de profesorado), si bien se trata de métodos generales con criterios y pruebas que varían en cada país.

El principal requisito en estos casos es la posesión de un certificado final de la educación secundaria postobligatoria (o superior). El resultado de las calificaciones (*performance*) de dicha etapa así como un examen de entrada al nivel universitario son también considerados prácticamente por la mitad de los países europeos, entre ellos España. En el caso de acceso al máster, el rendimiento de la licenciatura o grado se emplea como criterio de selección en catorce países.

Sin embargo, no es tan frecuente encontrar países que diseñen pruebas específicas para acceder a la carrera como docente de secundaria, concretamente solo representan una tercera parte de los países europeos y son: Italia, República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Austria, Finlandia, Reino Unido y Croacia.

Estos países utilizan algunos de los siguientes tres criterios de selección: el expediente académico del candidato, un examen específico de acceso a la formación inicial docente y una entrevista personal en la que se valora actitudes y motivación para convertirse en docentes. Otra particularidad es que solo en el caso de Italia, Lituania y Reino Unido (Escocia) las pruebas de selección y criterios se establecen a nivel de la autoridad que tiene competencia en materia educativa; en el resto de los casos mencionados, corresponde a la institución que ofrece el programa de formación.

4. Mayoría de docentes con un programa de formación inicial integrado por teoría, pedagogía y prácticas

El informe TALIS (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) recoge que la gran mayoría de los docentes de la OCDE han completado un programa de formación inicial, concretamente en torno a una media del 90% del profesorado de secundaria, siendo en España algo más alta (97,5%). Además, también en la mayoría de ellos, dicha formación incluye los tres componentes principales (con independencia del modelo consecutivo o concurrente adoptado): contenido de la materia (OCDE=69,6%), pedagogía de cómo enseñarla (OCDE=67,0%) y formación práctica (OCDE=63,9%). No obstante, en España presentan un porcentaje inferior a la media europea, especialmente en pedagogía (44,3%) y prácticas en centros (44,0%).

Lo que llama la atención es el estudio de la variable de “percepción de preparación para enseñar” que a través del método encuesta ha dado como resultado que el 91,7% del profesorado de la OCDE se siente preparado para enseñar su materia, pero sin embargo estos porcentajes bajan cuando se refiere a los otros dos componentes analizados, como son la pedagogía (con un 86,8%) y las prácticas (86,4%). Este comportamiento es idéntico al caso español, aunque con menores porcentajes. Aunque hay que tomar estos resultados con ciertas cautelas al ser indicadores de percepción, pueden sugerir que los programas de formación podrían hacer más énfasis en los ámbitos con porcentajes inferiores.

5. Incremento de la formación práctica en el centro educativo

La estancia en prácticas en un centro escolar suele ser una materia obligatoria de los programas formativos del profesorado de secundaria a nivel europeo y se puede realizar en diferentes momentos del programa formativo.

Normalmente no va acompañada de retribución alguna y la duración de dicha formación muestra enormes oscilaciones entre países, desde 20 horas en Croacia hasta 1065 en Reino Unido. Solo en algunos países no hay una duración mínima exigida por parte de las autoridades y son las propias instituciones las que pueden decidir la duración de estos programas.

Los datos recogidos muestran la misma duración en la etapa inferior y superior de Secundaria por lo que no aparece esta distinción en la tabla que se presenta a continuación (tabla 4.2.2):

Tabla 4.2.2 Duración de las prácticas en el centro educativo en Europa

Horas de prácticas	
Hasta 150	Bulgaria, República Checa, Alemania, Chipre, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Croacia y Turquía.
Entre 151 y 300	Dinamarca, España y Malta.
Entre 301 y 500	Estonia, Italia, Luxemburgo, Eslovenia y Noruega.
Más de 500	Bélgica (comunidad francesa), Letonia, Lituania, Hungría y Reino Unido.
Autonomía institucional	Bélgica (comunidad flamenca), Grecia, Francia, Holanda, Portugal, Finlandia, Suecia e Islandia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2013)

Por otro lado, en el estudio europeo se pone de manifiesto que el profesorado de etapas educativas inferiores (infantil y primaria) suele tener una formación práctica de mayor duración. La única excepción se encuentra en los países de Hungría y Rumanía, donde la duración mínima del periodo de prácticas en el centro es mayor para los futuros docentes de secundaria (superior) que la de los de infantil y primaria.

6. Mayor protagonismo de la universidad como institución formadora del profesorado y mayor autonomía en el diseño del currículo

En relación a las instituciones de formación, las universidades han ganado peso como responsables del diseño y desarrollo de los programas de preparación del profesorado de secundaria, si bien existe todavía una diversificación institucional, especialmente en la formación profesional y enseñanzas artísticas, cuyos estudios se suelen realizar en instituciones especializadas.

Esta tendencia a conceder mayor autonomía curricular a las instituciones de educación terciaria puede explicarse por dos motivos principalmente, según argumenta Esteve (2006): porque las instituciones universitarias cuentan con experiencia en la organización y diseño del currículum y por su flexibilidad para responder a las demandas sociales y laborales en un contexto de continuo cambio, si bien este segundo punto es actualmente muy discutible, tal y como recogeremos en las conclusiones de nuestro estudio.

Normalmente la autonomía se suele referir a dos aspectos: contenidos y tiempo. Por un lado, las prescripciones de contenidos tienen que ver con el conocimiento de las materias que se van a impartir y las habilidades profesionales del docente. Por otro, las relativas a los tiempos se suelen centrar en la duración de las materias y la definición del periodo de prácticas docentes.

A pesar de este incremento de autonomía por parte de las instituciones de educación superior, la mayoría de países europeos cuenta con una autonomía limitada (según los últimos datos disponibles en 2002), de manera que existe una normativa básica que regula la formación inicial de los docentes (para garantizar una homogeneidad mínima) combinada con cierta flexibilidad por parte de las instituciones universitarias.

Por ejemplo, en el sistema educativo alemán encontramos un ejemplo de autonomía casi inexistente. En el otro extremo, con una autonomía prácticamente absoluta se sitúa Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta.

7. Heterogeneidad en los perfiles de los formadores de los docentes

El perfil académico del profesorado que imparte la formación inicial de los futuros docentes de educación no universitaria es muy heterogéneo pero, en general, comparte los mismos requisitos que el resto de profesorado de las instituciones de educación superior (concretamente en 21 países), que suele ser máster o doctorado. Es decir, no se requiere una cualificación en la enseñanza en el nivel educativo donde van a impartir docencia los futuros profesores, sino que su formación inicial es la misma que la del resto de docentes de otras enseñanzas universitarias.

Solo en una selección de países, los formadores deben tener un título de docente. Se trata de: Dinamarca, Alemania, Irlanda, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Reino Unido. En otro grupo, de similar tamaño, se establece como requisito que dicho título sea específico de la etapa para la que forman a los profesores. Aquí se encuentran España e Italia, aunque solo es aplicable a los tutores de prácticas del centro (tabla 4.2.3).

Tabla 4.2.3 Requisitos para los formadores del profesorado de secundaria en Europa

Con titulación docente	Con titulación docente para la etapa específica de secundaria
Dinamarca, Alemania, Irlanda, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Reino Unido.	Dinamarca, Estonia, Irlanda, España , Italia, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Finlandia, Reino Unido (Escocia) y Turquía.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2013)

8. Programas específicos para el desarrollo de destrezas para afrontar los nuevos retos

Conviene señalar que para la elaboración de esta sección se ha contado con una fuente de la red Eurydice del año 2002, pues es la única referencia disponible con la temática y sin posibilidad de contar con su actualización, según hemos podido confirmar con la representación de este organismo europeo en España³⁷.

³⁷ Durante la elaboración del marco teórico se contactó con la Jefatura del área de Estudios e Investigación de Redes Española y Europea de Información en Educación (REDIE, Eurydice) del Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa, ubicado en Madrid.

A pesar de que somos conscientes que una comparación con los datos de hace más de una década no ofrece un fiel reflejo de hoy y que ello presenta una limitación evidente, al menos nos permite tomarlo en nuestro estudio como orientación.

Otra advertencia que debemos realizar es que en el informe mencionado se utiliza la terminología de 'destrezas' para referirse a cualidades deseables de los docentes. Aunque no se utiliza el constructo 'competencia' podemos asumir que se aproxima a esta concepción, sobre todo con la aclaración que se realiza en el documento:

Las destrezas van más allá de los contenidos adquiridos o de la habilidad docente en el sentido estricto de la palabra (...). Estas destrezas deberían permitir a los futuros docentes afrontar situaciones con las que sus predecesores no solían encontrarse (Eurydice, 2002, p. 73).

Estas destrezas, ya presentadas en el capítulo 2 (en el apartado de marcos de competencias docentes), están agrupadas en 5 áreas: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Gestión y Administración, Integración de alumnos con necesidades educativas especiales, Trabajo con grupos multiculturales y Gestión del comportamiento.

En la tabla 4.2.4 que mostraremos a continuación, se recoge la posición que ocupa en las directrices oficiales de los países europeos la formación de las destrezas del profesor de Educación Secundaria Inferior. Las indicaciones que consta en el análisis del informe mencionado hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Países cuyas directrices establecen la obligatoriedad de las mismas en la formación.
- Países cuyas directrices establecen su carácter opcional en la formación.
- Países cuyas directrices establecen que su inclusión en la formación depende de cada institución.
- Países cuyas directrices no contemplan la necesidad de este tipo de formación.

En el curso 2000-2001, fecha de recopilación de datos para el informe citado, las TIC así como la formación de alumnado con necesidades educativas especiales y grupos multiculturales se incluía en el currículum del profesorado en la mayoría de los países europeos (ya sea como materia obligatoria u opcional). La gestión del comportamiento se impartía en casi la mitad de los países, mientras que la formación en administración de centros educativos era poco habitual y prácticamente inexistente en el currículum de los sistemas educativos europeos.

En el caso concreto de España la publicación ya advierte que las directrices de la formación en el momento analizado son muy generales, lo que conlleva a que se presten a interpretaciones individuales, motivando la existencia de una gran variedad de programas de formación, al tiempo que una mayor dificultad para controlar su calidad.

Tabla 4.2.4 Destrezas contempladas en la formación inicial del profesorado de secundaria en Europa

Destreza	Formación obligatoria u <i>opcional</i>	Formación depende de la institución	No se incluye esta formación
<i>TIC</i>	Bélgica fr ^(a) y nl ^(b) , Dinamarca, España ³⁸ , Francia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Suecia, Reino Unido, Noruega, Bulgaria, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Eslovenia, Eslovaquia, <i>Alemania e Irlanda</i>	Italia, Portugal, Finlandia, Islandia, República Checa, Hungría, Malta, Polonia y Rumanía.	Grecia
<i>Gestión centro</i>	Bélgica nl, Dinamarca, Holanda, Reino Unido, Estonia, Lituania e <i>Italia</i> .	Alemania, España , Portugal, Finlandia, Suecia, Islandia, República Checa, Letonia, Hungría, Malta y Polonia.	Bélgica fr, Grecia, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Noruega, Bulgaria, Chipre, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia.
<i>Necesidades ed. especiales</i>	Bélgica fr, Francia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Suecia, Reino Unido, Noruega, Estonia, Letonia, Lituania, Eslovaquia y <i>Alemania</i>	Bélgica nl, Dinamarca, España , Italia, Portugal, Finlandia, Islandia, República Checa, Hungría, Malta y Polonia.	Grecia, Irlanda, Bulgaria, Chipre, Rumanía y Eslovenia.
<i>Grupos multiculturales</i>	Dinamarca, Francia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Suecia, Reino Unido, Noruega, Estonia, <i>Alemania e Irlanda</i>	Bélgica nl, España , Italia, Portugal, Finlandia, República Checa, Letonia y Malta.	Bélgica fr, Grecia, Islandia, Bulgaria, Chipre, Lituania, Hungría, Eslovenia y Eslovaquia.
<i>Gestión comportamiento</i>	Francia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Reino Unido, Noruega, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, <i>Alemania y Suecia</i>	Bélgica nl, España , Italia, Portugal, Finlandia, Islandia, República Checa, Hungría, Malta y Polonia.	Bélgica fr, Dinamarca, Grecia, Irlanda, Bulgaria, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2002)

(a) Bélgica fr: Comunidad francesa

(b) Bélgica nl: Comunidad flamenca

³⁸ Aunque no especifica el texto normativo que utiliza para cada país, en el caso español podríamos asumir que se basa en lo que dispone la LGE (1970), concretamente la *Orden de 8 de julio de 1971* (en el próximo apartado lo trataremos). Actualmente, el Máster de Secundaria necesario para ejercer como docente en dicha etapa situaría a España en una posición diferente, por lo que conviene, como advertíamos, ser cauteloso a la hora de tomar en cuenta la información de esta tabla.

9. Predominancia de un marco de competencias docentes en la formación inicial

La gran mayoría de países europeos disponen actualmente de un marco de competencias docentes que debe ser adquirido por sus profesores en la formación inicial, si bien el listado de ítems difiere en cada país, así como su formato y el reconocimiento que se otorga. De todas maneras, suelen incluir los siguientes ámbitos: conocimientos tanto pedagógicos como sobre la materia concreta, competencias para la evaluación, habilidades de trabajo en equipo, habilidades sociales e interpersonales necesarias para la docencia, sensibilidad hacia la diversidad, competencias en investigación, así como organización y liderazgo.

En algunos países como Bélgica (comunidad francesa), Dinamarca, Alemania, Francia, Lituania, Italia o Eslovenia son muy generales, mientras que son más específicos en otros como España, Irlanda o Reino Unido. Por otra parte, en la mayoría de ellos, dichas competencias no son definidas desde el gobierno.

En la siguiente tabla (4.2.5) mostramos una clasificación de los países según disponen o no de un marco de competencias docentes para la formación inicial. Para la lectura de la tabla, conviene aclarar que los datos son agregados para infantil, primaria y secundaria (inferior y superior), ya que no se encuentran disponibles por etapas.

Tabla 4.2.5 Existencia del esquema de competencias docentes en Europa

Sin marco de competencias docentes en la formación inicial	Con marco de competencias docentes en la formación inicial
Bulgaria, Bélgica (comunidad alemana), Croacia, Eslovaquia, Finlandia, Islandia, Lituania y República Checa	Resto de países europeos

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (2013)

Algunos sistemas educativos como los de Holanda y Reino Unido cuentan ya con una larga tradición en definición de estándares sobre la profesión docente. En estos dos países, junto con Grecia, Irlanda, Suecia y Turquía, dichos estándares han sido revisados recientemente. Otros, como Polonia y Noruega, los acaban prácticamente de incorporar.

Merece la pena destacar la política que sigue el caso de Holanda. En 2006, el gobierno holandés impulsó el denominado *Educational Professions Act*, una ley que regula los estándares de competencias de los docentes y otras profesiones relacionadas con el ámbito educativo, de manera que los candidatos que opten a dedicarse a la enseñanza deben contar con un certificado. Este certificado, emitido por una universidad o institución de Educación Superior, acredita que el aspirante cumple los estándares de competencia establecidos por decreto de acuerdo con dicha ley.

La mencionada ley educativa también concede autonomía a los centros para que diseñen su propia política para actualizar las competencias de su profesorado y se les exige tomar medidas e incorporar los instrumentos necesarios para asegurar que cumplen los estándares de competencias regulados. Además, el Ministerio de Educación holandés asume los costes derivados de contratación de docentes sustitutos mientras los otros docentes están en un periodo de formación para mejorar las competencias.

Otra medida del gobierno holandés en este ámbito ha sido la creación de un registro nacional de docentes. De carácter voluntario y con una validez de cuatro años, tiene la finalidad de animarles a seguir potenciando sus competencias y otorgar estatus a la profesión (Eurydice, 2013):

El objetivo es mejorar la calidad del profesorado a través de un registro profesional que anime a los docentes a mantener al día sus destrezas y mejorar sus competencias. Además, funciona también como un símbolo del estatus profesional del docente. Así pues, el registro tiene un doble objetivo: por un lado, los docentes inscritos pueden demostrar que están cualificados y capacitados, y por otro, que mantienen actualizadas sus competencias (p. 36).

4.2.3 Otros descriptores sobre el profesorado de secundaria en la Unión Europea

Además de la formación inicial, también identificamos otros ámbitos en materia de política del profesorado que es interesante conocer para conformarnos una panorámica lo más completa posible sobre los docentes de secundaria europeos. Por ello, aunque esta sección no la ofrecemos con tanto detalle como la anterior, resumimos las principales tendencias, sin perder de vista la perspectiva comparada entre el binomio Unión Europea-España. Los descriptores analizados tienen que ver con las principales fases o componentes de la carrera profesional docente y son los siguientes: selección y contratación, periodo de inducción, formación permanente y desarrollo profesional.

1. Selección y contratación del profesorado

- Hay una tendencia generalizada a incorporar medidas para la monitorización de las necesidades de profesorado en el país. Se trata de estudios que ayudan a poner en marcha medidas con tal de anticiparse y equilibrar la oferta con la demanda de docentes (planificación prospectiva). En España, solo algunas Comunidades Autónomas han desarrollado procesos para estudiar el mercado de trabajo en relación a las variaciones en la oferta y demanda de profesorado.
- Para la contratación de docentes europeos existe tres posibilidades: una relación laboral como funcionarios públicos (contratado por la Administración y regulado por la legislación específica), como funcionarios de carrera (nombramiento de por vida por la Administración), o empleado contratado (bien por la Administración local o por la dirección del centro educativo y sujeto a la legislación laboral general). Si bien en Europa se aprecian los tres modelos, hay un mayor predominio de docentes mediante procedimientos abiertos de contratación³⁹ y cuya responsabilidad recae en los centros escolares.

Son pocos los países (principalmente, los del sur de Europa, entre los que se encuentra España) que continúan seleccionando a nivel estatal (mediante concursos competitivos u oposiciones) con el modelo de funcionario de carrera al igual que ocurre con Francia o Alemania, por ejemplo.

- Existe un periodo de prueba establecido en prácticamente todos los países antes de la incorporación definitiva en el puesto y tras la formación inicial, con una duración que varía considerablemente entre países (puede abarcar desde varios meses hasta varios años). En España, esta competencia corresponde a cada Comunidad Autónoma, aunque en general el periodo reportado a los estudios es de un máximo 10 meses.

³⁹ La contratación abierta (*open recruitment*) se refiere al método de selección en el que la responsabilidad para ofertar puestos vacantes, gestionar aplicaciones y seleccionar candidatos está descentralizado y cuenta con autonomía el órgano que realiza el proceso.

2. Periodo de inducción

- La fase de inducción consiste, generalmente, en un programa estructurado de apoyo a los profesores que se inician en la carrera docente. Se aprecia que un significativo número de países europeos lo llevan ya a cabo, siendo España el único país del sur de Europa que no cuenta con dicho programa. Además, existe una progresiva incorporación de los programas de inducción formalizados para profesores noveles, con una estructura diferente en cada país, aunque predomina su organización como etapa obligatoria de un año de duración, que finaliza con una prueba que deben superar para cualificarse.
- La tutorización o *mentoring* es una práctica cada vez más extendida en Europa, incluso en aquellos países sin programas formalizados de inducción en el puesto, como sucede en nuestro país. Consiste en designar a un profesor como responsable de los recién incorporados. Los mentores suelen ser profesores experimentados, seleccionados por la dirección escolar o la autoridad local. En Francia, Chipre y Estonia se requiere una formación específica para el profesorado mentor en los periodos de inducción. En España se proporcionan ciertas recomendaciones generales a nivel central para favorecer el apoyo al profesor de nueva incorporación, si bien es cada Comunidad Autónoma la que establece las medidas concretas durante el periodo inicial en el centro.
- Además de la tutorización, otras actividades identificadas de apoyo a los noveles (para la etapa de secundaria obligatoria) son: reuniones establecidas con el director y/u otros compañeros para debatir los progresos alcanzados y problemas detectados, asistencia a cursos y seminarios, comunidades virtuales y redes profesionales, participación en las actividades de aula de otros profesores y/u observaciones en el aula, visitas a otras escuelas y uso de diarios reflexivos.

3. Formación permanente y desarrollo profesional

- La formación permanente del profesorado es considerada como una obligación profesional en casi todos los sistemas educativos; además, los centros deben contar con un plan en el que esté organizada dicha formación. Son pocos los que la ofrecen como opcional a discreción de cada docente o bien por motivos de promoción. En nuestro país, se combina el requisito legal y la específica por promoción.
- Los temas que reclaman mayor necesidad de formación por parte del profesorado de secundaria obligatoria son: la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, habilidades relacionadas con la enseñanza de las TIC, nuevas tecnologías en el lugar de trabajo, gestión de la clase y del comportamiento del alumnado así como enseñanza en contextos multiculturales. Respecto esta última, en España, Italia, Chipre y Portugal son los países cuyos profesores han expresado una mayor necesidad de formación en este campo, debido posiblemente a los flujos migratorios que han recibido en las últimas décadas.
- Se ha constatado que se utilizan diferentes mecanismos de evaluación del desempeño del profesorado de secundaria. Predomina como agente evaluador la dirección escolar, aunque también se encuentran otros como un evaluador externo (Inspección educativa, normalmente) y el propio docente (autoevaluación). Además, puede ser de manera regular (para proporcionar

información sobre su desempeño) o también como medida específica (como la promoción). España es de los pocos países en los que la evaluación corresponde únicamente a un agente externo y bajo circunstancias específicas (como la promoción).

- La movilidad también es considerada como parte del desarrollo profesional, sin embargo los programas y convenios de aprendizaje entre países no es una práctica muy extendida. En algunos países como Francia y España esta movilidad está sobre todo vinculada a razones de mejora de la competencia lingüística de uno o varios idiomas.
- Los principales incentivos identificados para participar en los programas de desarrollo profesional son tres: de tipo financiero (como el incremento de salario), movilidad laboral y promoción, siendo este último el más frecuente entre los países europeos. En España, Italia y Rumanía destaca el incentivo de movilidad laboral, lo que conocemos en nuestro sistema como concurso de traslados. Por otra parte, la barrera que mayor impacto ha tenido (y que frena la participación en dichos programas) tiene que ver con conflictos con el horario de trabajo.

4.3 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA

4.3.1 Introducción

En el contexto español, el proceso de institucionalización de la formación de los docentes se ha visto afectado por los continuos procesos de aprobación y derogación de leyes y planes, constatándose una media de reforma del plan de Secundaria cada tres años en el siglo XIX⁴⁰, y cuatro para el siglo XX. Ello ha provocado “la más absoluta indefinición sobre aspectos esenciales, convirtiendo la Enseñanza Secundaria en el tramo más controvertido del sistema educativo contemporáneo” (González Bertolín y Sanz, 2014, p. 371).

Conocer nuestros antecedentes *o mirar por el retrovisor* (en alusión a las palabras de Viñao, 2009) y realizar un breve recorrido de la formación inicial del profesorado, concretamente a través de su legislación más relevante, nos ayuda a interpretar la realidad de la Educación Secundaria en el momento actual en nuestro país.

Por ello, el propósito de este último apartado es contextualizar nuestro estudio desde esta perspectiva histórica, repasando la evolución de la política educativa española, poniendo el acento en todos los aspectos relativos al profesorado de secundaria y su preparación inicial, temas vertebradores de esta tesis. Además, reformas educativas y formación del profesorado exigen una revisión conjunta, tal y como apunta González Sanmamed (2009):

Las reformas educativas en la medida que promueven no sólo un cambio en las estructuras sino nuevas maneras de pensar y actuar en los centros y las aulas, implican una revisión de las funciones y tareas que se esperan y requieren del

⁴⁰ González Bertolín y Sanz (2014) identifican algunas de dichas reformas en su estudio: *Plan Orovio* (1866), *Plan Ruiz-Zorrilla* (1868), *Plan Eduardo Chao* (1873), *Plan General de Lasala y Collado* (1880), *Plan Goizard* (1894), *Plan 1895*, *Plan 1898*, *Plan García-Alix* (1900), *Plan Romanones* (1901) y el denominado *Plan del 3*, de Gabino Bugallal (1903).

profesorado, lo que comporta inexorablemente una reconsideración de la formación y el desarrollo profesional docente (González Sanmamed, 2009, p. 59).

Para conseguir dicho propósito, la sección se ha organizado siguiendo un orden cronológico, tomando como punto de partida la *Ley General de Educación* (1970) y, seguido de los textos normativos más relevantes que contempla la regulación del profesorado de secundaria durante el periodo denominado de Restauración democrática: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990), *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (2002) y la *Ley Orgánica de Educación* (2006)⁴¹. Al final del mismo se puede consultar un cuadro que resume los principales modelos formativos aprobados en el marco de la citada legislación.

Nos hemos basado para la elaboración del mismo en los documentos originales que constituyen las citadas leyes orgánicas y los subsiguientes desarrollos normativos y que en investigación educativa adquiere el nombre de *fuentes primarias*. Estas se han complementado con *fuentes secundarias*, que se han referenciado a lo largo del texto y derivan de una información ya procesada de diversos autores que han contribuido al tema objeto de estudio.

4.3.2 Antecedentes: la formación de profesores antes de la Ley General de Educación (1970)

Queremos comenzar este apartado con una breve descripción de las líneas que orientaban la formación docente a lo largo del siglo XIX⁴², y parte del XX hasta la aprobación de la Ley General de Educación (1970). No es nuestro cometido estudiarlo con profundidad, pero aún siendo conscientes de que se trata de una enumeración somera, sí queremos, al menos, recoger las principales características en este marco histórico para que nos ayude a situarnos en la historia de la política educativa posterior, que será la que realmente centre nuestro análisis.

Para ello, nos remitimos al escrito de González Gallego (2010), donde apunta las siguientes características clave de la educación secundaria y la formación de sus docentes en el periodo señalado:

1. Tipo de estudios y categoría profesional: La educación era general, básica y obligatoria hasta los catorce años. La educación media o secundaria tenía un carácter selectivo⁴³, preparatoria para la universidad. La formación profesional tenía un carácter laboral con tres niveles, como en la estructura gremial de la Edad

⁴¹ Quedan fuera del estudio otras leyes educativas como La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) y la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). No se abordará en este capítulo pues no han supuesto un cambio determinante en la estructuración del sistema educativo o bien no ha tenido implicaciones relevantes en la formación del profesorado de secundaria.

⁴² Algunos de los precedentes históricos de la formación inicial de los profesores de secundaria en España identificados por Gutiérrez González (2011) y Viñao (2013) fueron la *Escuela Normal de Filosofía* (1842), la *Cátedra de Pedagogía* de la Universidad de Madrid (1904), el Instituto-Escuela (1918), la *Sección de Pedagogía* (1931), los *Ayudantes Becarios* (1957-1962) y la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* (1963-1970). Pero según constata Bolívar (2007) resultaron experiencias fallidas o, en todo caso, marginales.

⁴³ Solo el 1% cursaba secundaria en 1900, el 10% en 1950, mientras que no llegaba al 30% en 1970 (González Bertolín y Sanz, 2014; Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).

Media (aprendizaje, oficialía y maestría). Por otra parte, el profesorado formaba parte de tres niveles muy diferenciados (primaria, secundaria, universidad) tanto por su remuneración económica como por el prestigio social.

2. Formación del profesorado: para atender la secundaria, se exigía a sus docentes una formación científica especializada, la misma que para la enseñanza universitaria; el saber era exclusivamente teórico y especializado. De hecho, su formación se realizaba en universidades, en las respectivas facultades. Los centros de secundaria, institutos provinciales, hacían ciencia y aunque nacieron con dependencia provincial, pronto pasaron a depender del Estado a través de la universidad como centros universitarios que eran. De hecho, los institutos dependían de una misma dirección general dentro del ministerio de Educación: la Dirección General de Enseñanza Media y Universitaria. Los centros de formación profesional formaban trabajadores expertos en determinadas técnicas.
3. Selección del profesorado: los tribunales que evaluaban las oposiciones de ingreso en el cuerpo estaban compuestos por catedráticos de universidad y catedráticos de instituto. Los cinco ejercicios para acceder a una cátedra de instituto eran similares a los siete propios para formar parte de la universidad. Los profesores interinos y contratados de los institutos eran nombrados por el rector de la universidad.

Con todo lo expuesto queda patente pues esa estrecha vinculación de la etapa de secundaria y la universitaria, condicionando el perfil docente y su formación inicial, que seguirá presente de alguna manera en el transcurso del tiempo como a continuación veremos, a pesar de la sucesión de reformas educativas.

4.3.3 La Ley General de Educación (1970)

En agosto de 1970 se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) la *Ley 4/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*. Impulsada por el ministro de Educación Villar Palasí, fue la primera ley después de la Ley Moyano (1857) que regulaba el conjunto del sistema educativo; esto es, desde la preescolar hasta la etapa universitaria. Además, uno de sus mayores logros fue la extensión de la educación secundaria al incluir dentro de la obligatoriedad a los niños de los 12 a 14 años⁴⁴.

Esta ley, además, desligó al profesorado de enseñanza media (BUP) con el de la universitaria, lo que supuso un cambio relevante, tanto en lo que se refiere a su formación como a sus funciones (González Gallego, 2010). No obstante, su tradicional vinculación al cuerpo universitario siempre pesó de manera significativa en la Enseñanza Media (González Bertolín y Sanz, 2014): no solo por su carácter selectivo y restringido (especialmente a comienzos del siglo XX) o su relación administrativa, sino también por la formación y perfil del profesorado. Así, debido a su relación con la cultura profesional de la Educación Superior, se le exigía contar al cuerpo docente de Bachillerato con una sólida formación académica disciplinar y con conocimientos científicos (Marchesi, 2000b). González Bertolín y Sanz (2014) lo recogen así:

La formación inicial del profesorado de Secundaria siempre ha sido estrictamente universitaria y ha estado definida por la episteme y la

⁴⁴ Algunas de las novedades que recogía esta Ley ya habían sido dipuestas por Lora Tamayo, el ministro de Educación predecesor de Villar Palasí (Menor y Rogero, 2016).

acumulación, más o menos sistemática, de los conocimientos científicos prescritos por el currículo de la carrera que se había cursado. Respecto al estilo docente, ha prevalecido el saber culto de la especialidad y característico de la docencia en Enseñanza Superior y Universitaria, sobre el saber y el saber hacer didáctico y pedagógico, propio de la enseñanza general y básica (González Bertolín y Sanz, 2014, p.371).

El Libro Blanco (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) declaraba también este problema, advirtiendo que la excesiva dedicación a los conocimientos disciplinares provocaba una desatención de otros aspectos esenciales de la función docente (como la capacidad de comunicación, conocimiento del alumnado o técnicas didácticas):

La preparación pedagógica del profesor, especialmente el de educación media y superior ha sido descuidada y urge poner remedio a esta deficiencia que se refleja con frecuencia en una enseñanza dogmática, expositiva muy “de cara a la ciencia” pero también muy “de espaldas al alumno” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, p.34).

La Ley Villar establecía, además, que los Institutos de Ciencias de la Educación o ICE, regulados en 1969, serían los responsables de preparar a los docentes de Bachillerato, tanto en lo que respecta a su formación inicial como permanente. Para ello, expedirían una acreditación certificando la aptitud pedagógica para la docencia de los candidatos, el CAP o Certificado de Aptitud Pedagógica. Según reza en la ley, se establecía lo siguiente:

Los Profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, [la formación pedagógica] la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estarán exceptuados de este requisito aquellos que hubiesen seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios universitarios (Art. 102.2).

En relación a los ICE la normativa⁴⁵ los definió como sigue:

Organismos al servicio de la formación intelectual y cultural del pueblo español, mediante el estímulo y orientación permanente de cuantos se dedican a tareas educativas y el análisis de la labor propia de la universidad, con vistas a su perfeccionamiento y rendimiento creciente (Art. 1).

Dicho curso, a diferencia de lo establecido hasta el momento, tenía un carácter obligatorio (para presentarse a las oposiciones) y además estaba abierto a cualquier titulado universitario, eliminando así su acceso restringido (Viñao, 2013).

La legislación posterior desarrollada en lo que hace referencia a los ICE⁴⁶ nos ayuda a concretar cómo estaba definida la formación pedagógica del profesorado de Bachillerato. Se estableció que el CAP se organizaba en dos ciclos (con un mínimo de 150 horas de dedicación para cada uno de ellos): el primero, de carácter teórico, contenía los fundamentos y principios generales de la educación para la labor docente; el segundo, se refería a la formación práctica en centros. Se establecía que el alumno debía estar

⁴⁵ Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación.

⁴⁶ Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios y Orden del 14 de julio, de 1971, sobre clasificación de las actividades docentes de los ICE.

tutorizado con dos o tres profesores distintos del área de enseñanza que le correspondiera. Además, estos cursos tenían que ser aprobados por orden ministerial.

Para los profesores de Formación Profesional también se publicó una normativa específica⁴⁷, en la que se regulaba la obtención del CAP de dicho colectivo de 1º y 2º Grado y suprimiendo la estructura de tres niveles anteriormente mencionada (aprendiz, oficial y maestro). Es equivalente al proceso formativo del profesorado de Bachillerato, si bien la principal diferencia se hallaba en su duración. Concretamente, casi la mitad de dedicación mínima en el caso de la Formación Profesional: 100 horas, para el primer módulo (también teórico) y, 80, para el segundo (carácter mixto que combinaba la didáctica con la formación práctica).

Castillejo (1982) recogía algunas realidades que se dieron como consecuencia de la implantación de este nuevo plan, lo que pone en tela de juicio el avance de la ley en lo que se refiere a la formación del profesorado por el propio desprestigio del CAP y la insatisfacción con la labor de los propios ICE (Manso, 2012). Seguidamente, exponemos algunas de las debilidades más relevantes.

En primer lugar, se establecía una dedicación inferior para preparar a los docentes de Formación Profesional, una diferenciación cuantitativa que resulta difícil justificar. Además, y también relacionado con la dedicación, los ICE buscaron alternativas para que los estudiantes pudieran cursarlo en sus últimos años de carrera (fines de semana, vacaciones...), dando lugar a una reducción de horas, disparidad de exigencia, etc. y convirtiéndose, así, en un trámite a resolver lo antes posible.

Otra limitación la constituye los intentos de no exigibilidad del curso en determinadas circunstancias, pues, por un lado, en la enseñanza privada solo tenía un carácter “valorable” (quedaba a discreción del órgano contratante); por otro, se convalidó por práctica docente⁴⁸ y no se requería para los titulados cuyos planes de estudio habían sido aprobados con anterioridad a esta ley⁴⁹.

Un cuarto motivo tiene que ver con las prácticas, pues en muchas ocasiones se acababan supliendo con la presentación de una memoria de programación. Asimismo, se reconocía poco la labor de los tutores de los centros, que no recibían gratificaciones económicas o, si en algún caso había, eran simbólicas.

Otra debilidad del modelo también está asociada al profesorado que impartía estos cursos, normalmente recién titulados y situados en los escalones menos retribuidos del sistema. Esto se debía al bajo precio de matrícula, pues no se cubrían los costes del curso y obligaba a seleccionar docentes con menor experiencia y, por tanto, más “baratos”. En relación al aspecto financiero también cabe señalar otro problema: los cursos no recibieron ningún tipo de financiación oficial, eran costeados íntegramente por sus alumnos matriculados y dio como resultado una coexistencia de tasas diferenciadas según disponía cada ICE. Esta falta de homogeneidad se puede atribuir, en parte, al instituto responsable de coordinar la labor de los ICE, denominado Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE⁵⁰) anteriormente CENIDE⁵¹ (Centro Nacional de Investigaciones

⁴⁷ Orden de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los Profesores de Formación Profesional de 1º y 2º Grado.

⁴⁸ La práctica docente obligatoria se regulaba por el Decreto 765, 1965 de 25 de marzo.

⁴⁹ Resolución de 17 de marzo de 1972 (BOE 5 de abril de 1972).

⁵⁰ Vigencia entre 1974-1980. Creado por Decreto 750/1974 de 7 de marzo y O.M. de 12 de junio de 1974.

para el Desarrollo de la Educación), que también se encargaba de vincular la investigación realizada en las universidades con la formación del profesorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000). Así, según se constata, no lograron una mínima coordinación entre los ICE en cuanto a la normativa, exigencia, coste de las tasas, etc., debilitando los resultados del programa de formación.

Por todo ello, Castillejo (1972) acaba realizando una dura crítica de la propuesta formativa y se refiere al CAP como remedio para opositar, pero sin ningún tipo de valor formativo así como “un lamentable requisito que cumplir” (p.48) o “cursos estériles y esterilizantes” (p.54). Parte de estas razones son compartidas por otros autores que añaden como problema una infraestructura deficiente de los ICE, profesorado inestable, masificación en la formación o escasa motivación del alumnado, calificando la formación inicial docente como deficiente, breve e inadecuada (Barberá, 2010; Escudero y Gómez, 2006; Esteve, 1997, 2009a; González Gallego, 2010; Gutiérrez González, 2005; Marcelo, 2002; Menor y Rogero, 2016; Viñao, 2013).

Por otro lado, también queremos poner la mirada a la consideración del profesorado. Si nos remitimos de nuevo a la ley objeto de estudio (LGE), observamos numerosas referencias a la figura docente y ya se percibe el interés por relacionar su desempeño con la calidad del sistema educativo con enunciados como el que sigue: “se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden, se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente”. En concreto, se dedica un total de 23 artículos al conjunto del profesorado incluidos en el Título III.

Además, nos fijamos en sus artículos iniciales, en el que se reflejan algunas características que definen al docente, y que deben ser tenidas en cuenta tanto en la formación como en la selección, si bien se limita a una descripción muy general:

La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde (Art. 3.2).

Sin embargo, la realidad era otra, pues no se exigía demostrar en los procesos de selección ni formación inicial desarrollar y evaluar ninguna competencia, tal y como advierten Menor y Rogero (2016):

Tampoco en este nivel era preciso según los hábitos docentes al uso, mostrar competencia alguna en lo que tal vez pudiera haberse aprendido en el propio ICE o, por azar, de forma audidacta y cooperativa con docentes inquietos. Lo habitual era que a quien superar la oposición, le exigieran como mucho ser “buen profesor” y nada más (p.131).

Además, los citados autores critican que la LGE (1970) no supuso un cambio relevante en lo que se refiere a una mejor valoración de los docentes y seguía siendo una profesión poco demandada o a la cual se accedía como última opción.

⁵¹ Vigencia entre 1969-1974. Creado por *Decreto 1678/1969 de 24 de julio* y *O.M. de 28 de noviembre de 1969* (B.O.E. 10 de diciembre de 1969).

Por tanto, vemos cómo aún quedaba mucho camino por recorrer en lo que se refiere al estatus de la profesión así como a las cualidades que debe poseer el docente. La vinculación administrativa entre la enseñanza media y la universitaria se había conseguido romper con esta ley, pero en lo que se refiere al profesorado se continuó priorizando el predominio del saber académico de la disciplina sobre la formación pedagógica. Y es que, tal y como señala Escudero (2009b): “una cosa es instaurar una nueva estructura organizativa y un currículo y otra, bien diferente y mucho más conflictiva, crear la cultura pedagógica y profesional acorde” (p.82).

4.3.4 La LOGSE (1990)

Antes de que entrara en vigor la LOGSE (1990), encontramos en la literatura una propuesta del Grupo XV, un grupo de trabajo de expertos, al que se le encomendó la tarea de diseñar un nuevo currículum de la formación del profesorado no universitario. Así, en 1987 y en el marco de la Ley 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU), uno de sus impulsores, el profesor Gimeno Sacristán (1988) explica que se proponía crear dos titulaciones diferenciadas, una que correspondería a Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y, la otra, a Profesor de Educación Secundaria Postobligatoria (lo que conocemos ahora como Bachillerato). Esta propuesta que planteaba una formación más larga (3 años de diplomatura y 2 de didáctica de la especialidad), fue desestimada por el Consejo de Universidades. En opinión de De Puelles (2003, citado en Bolívar, 2007), el motivo de su rechazo se debió al cambio que suponía en la estructura de los cuerpos docentes así como al corporativismo universitario, que prefería la formación disciplinar fuerte a la profesionalización pedagógica. Además, se alegaba que “profesionalizaba en exceso” (Gutiérrez González, 2011), se trataba un modelo de formación más caro (Jiménez Gámez, Pérez Ríos y Rodríguez Martínez, 1999) y podía producir una reacción reivindicativa, en el medio o largo plazo, por parte de los maestros en activo hacia una equiparación de títulos (y, por ende, de sueldos) con respecto a los docentes de secundaria.

Olvidado este proyecto y coincidiendo con la formación del nuevo gobierno socialista (PSOE) en 1990, se promulga la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, conocida por sus acrónimos como LOGSE. Esta ley supuso un cambio incuestionable⁵², continuaba el impulso ya realizado por su ley precursora y ampliaba la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, convirtiendo el tramo de educación secundaria con características más cercanas a la primaria (González Gallego, 2010). De esta manera, se configuraba una nueva estructura del sistema educativo formado por Educación Primaria (de 6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16), Bachillerato o bien Formación Profesional de Grado medio (16 a 18), Formación Profesional de Grado superior y la Educación superior o universitaria (de los 18 en adelante).

En esta ley no se aborda las características con las que debe contar el profesorado durante su ejercicio. Únicamente encontramos en su preámbulo un enunciado que relaciona la calidad de los docentes con su nivel de preparación (entre otros factores) y la necesidad de adaptación o renovación permanente fruto de la complejidad de la educación. Ahora bien, nos resulta llamativo que se indique que se va a atender la cualificación y formación inicial del profesorado posteriormente, pero la única mención que aparece en su Título IV es poco concreta, tal y como recogemos a través de su articulado:

⁵² Antes se había aprobado la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) pero sin relevancia en cuanto a las políticas del profesorado. Únicamente establece en su artículo 3º que *los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra.*

Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a: a) la cualificación y formación del profesorado, b) la programación docente, c) los recursos educativos y la función directiva, d) la innovación y la investigación educativa, e) la orientación educativa y profesional, f) la inspección educativa, d) la evaluación del sistema educativo (Art. 55).

La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo (Art. 56.1).

La LOGSE proponía un cambio con respecto al anterior certificado de aptitud (CAP). Así, encontramos algunos de los requisitos para ejercer en el cuerpo de docentes de educación secundaria⁵³:

Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario, además [del título de licenciado, ingeniero o arquitecto] estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación (Art. 24.2).

El desarrollo del mencionado título no se concretó hasta 1995⁵⁴, año en el que se aprobó la normativa correspondiente donde quedaba regulado, tanto el propio Título Profesional de Especialización Didáctica (TPED) como el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) para la obtención del mismo. Barberá (2010) aduce las siguientes causas del retraso en su regulación: la falta de entendimiento en términos de financiación entre el Gobierno central y las Comunidades Autónomas, cierta indefinición en los agentes encargados de la formación, presiones de algunas asociaciones de centros concertados para asegurarse un trato diferenciado, los continuos vaivenes políticos y ausencia de una visión compartida sobre la educación (y formación del profesorado) entre los partidos.

En relación a los contenidos y duración del mismo (Art. 6, 7 y 8), se estableció una carga lectiva entre 600 y 750 horas y dos bloques de enseñanza: el teórico (con materias obligatorias y optativas y un mínimo de 400 horas) y el práctico (con una dedicación entre 200-250 horas), estableciendo un periodo de prácticas obligatorio de 100 horas en centros de secundaria. Este último aspecto pone de manifiesto una mayor atención por la formación tutorizada en las aulas, que además contaría con mayor regulación desde la propia Administración: “las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para garantizar que los alumnos que realicen el curso de cualificación pedagógica puedan desarrollar las prácticas docentes tutorizadas en condiciones adecuadas para su proceso formativo” (Art. 8.5).

En el Anexo III del texto normativo se detallan también las materias que deben constituir el currículo de dicho curso. Acceder a la información sobre qué asignaturas

⁵³ Para la etapa del Bachillerato y de la Formación Profesional se indica en este texto normativo que se solicitarán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la ESO (artículos 28 y 33, respectivamente).

⁵⁴ *Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre*, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 9 noviembre 1995).

debían estudiarse nos permite hacer inferencias (con las debidas limitaciones) sobre las necesidades formativas y demandas del perfil competencial del profesorado. En el bloque de materias obligatorias tenía que incluirse las siguientes:

- Sociología de la Educación: teoría e instituciones contemporáneas de educación.
- Diseño y desarrollo del currículo: organización escolar.
- Psicología del desarrollo y de la educación.
- Atención a la diversidad: alumnos con necesidades educativas especiales, tutoría y orientación educativa.

Esta normativa se completó un año después⁵⁵ y con un nuevo gobierno, en la que recogía aspectos como un mayor detalle del número de horas de carga lectiva por materias (Art.3), las universidades como instituciones encargadas de su organización (Art. 5) y las prácticas profesionales (“prácticum”), con un artículo específico para el perfil de los tutores (Art. 7 y 8).

Se contemplaba un periodo transitorio para la plena aplicación del CCP, cuya implantación debía iniciarse a partir del año académico 1996-1997. No obstante, las Administraciones educativas podían mantener paralelamente los cursos del CAP, que se fueron prolongando hasta el 2008-2009 (Gutiérrez González, 2011), de manera que podía darse el caso de convivencia de ambos planes, y al final el CCP no llegó a implantarse de manera definitiva. El CCP fue desarrollado de forma experimental en algunas universidades, pero de manera temporal. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid o la Universidad de Valladolid (González Gallego, 2010).

Pero más concretamente, este curso no fue derogado sino continuamente ampliado en su periodo de aplicación hasta la aprobación de una nueva ley orgánica en 2002 y aplazando la extinción del CAP, tal y como matiza Manso (2012)⁵⁶. Podemos encontrar en la literatura, gracias a la recopilación realizada por la profesora García Sanmamed (2009), algunos autores que han estado analizando las oportunidades del CCP (Cardeñoso y Azcárate, 1998; Esteve, 1997; Zabalza, 1998) y algunas valoraciones puntuales de experiencias de su implantación en algunas universidades (Baena, Ganuza y Marrero, 1998; Casas, 2004; Herrero y Martínez, 2000).

Sea como fuere, queremos recoger tres características destacables del CCP: el incremento del número de créditos, la ampliación al tiempo de formación (un año académico), su carácter profesionalizador, la conveniencia de vincularlo a una triple agrupación de instituciones (las universidades, los institutos de educación secundaria y los diversos sectores productivos) así como la atención a la formación práctica dentro del conjunto del plan de estudios (García Sanmamed, 2009; Manso, 2012).

⁵⁵ Orden por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica, de 26 de abril de 1996 (BOE 11 de mayo de 1996).

⁵⁶ Este autor aporta algunos textos normativos relativos a esta continua ampliación. Por citar algunos:

- *Real Decreto 986/1991, de 14 de junio*, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.
- *Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero*, por el que se aprobaba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.
- *Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo*, por el que se modifica el *Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre*, que regula el título profesional de Especialización Didáctica.

De todas maneras, la nueva propuesta no solo no llegó a prosperar sino que tampoco estuvo exenta de críticas. Cuando González Gallego (2010) aborda su análisis, considera que hay un error en la concepción del CCP, pues no atendía la doble función que debía cumplir el profesor de secundaria, tal y como lo expresa a continuación:

Ha de seguir formando a los futuros universitarios en un bachillerato propedéutico para la universidad. Pero debe ocuparse, simultáneamente, de la educación para todos los ciudadanos. La formación de los profesores, por tanto, no puede seguir siendo dicotómica y, en el sentido literal del término, esquizofrénica, es decir, partida en dos (González Gallego, 2010, p.41).

Barberá (2010) también lo califica como un modelo muy deficiente para atender las nuevas demandas educativas, pues el profesorado tuvo que desarrollar “una competencia autodidacta” (p. 90) para hacer frente a situaciones totalmente nuevas (derivadas en su mayor parte al carácter prescriptivo de la escolarización) que no estaban cubiertas a nivel formativo. Estas nuevas exigencias en su labor tenían que ver también con la mayor autonomía en la gestión de los centros, la irrupción de las tecnologías de la comunicación en la sociedad y en las aulas, la necesidad de tratar asuntos de derechos humanos y justicia social o la mayor heterogeneidad del alumnado, entre otras.

Queremos acabar este apartado con una breve comparación que realiza González Gallego (2010), entre la Ley General de Educación (1970) y la LOGSE (1990) en lo que se refiere a la figura del profesorado y algunos aspectos que regulan su función: el concepto de profesor, sus funciones y su formación.

En relación al *concepto*, el profesor de secundaria que con la LGE (1970) se identificaba con el de la universidad, desde la LOGSE (1990), se asocia más a un maestro de primaria. Se puede decir, por tanto, que se producía un *cambio de pareja*, tal y como lo expresaban Moreno y Cuadra (Banco Mundial, 2007) y la profesora Vaillant (2009).

Si nos fijamos en sus *funciones*, la nueva normativa ampliaba hasta los 16 años la escolarización obligatoria, lo que supuso una ampliación del rol docente, pues tenían que ocuparse de educar a todos los ciudadanos. Más concretamente, tenía que ejercer tutorías y aprender a ser educador y no mero instructor de conocimientos (Menor y Rogero, 2016).

Por último, en lo que respecta a su *formación*, González Gallego (2010) tiene la percepción de que esta ha venido siendo la misma que en 1970 y que no ha supuesto ningún cambio sustancial, incluyendo también en este comentario a otras propuestas formativas posteriores que a continuación estudiaremos.

4.3.5 La LOCE (2002)

Como en líneas anteriores anticipábamos, el CCP no llegó a ponerse plenamente en funcionamiento. El nuevo gobierno constituido en 1996 (Partido Popular) sustituyó la LOGSE (1990) y se promulgó *la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE)*, con el objetivo de reformar el sistema educativo y proponer una nueva formación para el profesorado de secundaria (si bien no llegó a aplicarse).

En relación al sistema educativo, la nueva ley no cambiaba de manera significativa la estructura fundamental que proponía su antecesora. Así, mantenía la Primaria y la ESO (aunque esta con dos itinerarios formativos en 3º y 4º), con carácter obligatorio y gratuito y el Bachillerato de dos años de duración.

En lo que respecta al profesorado, podemos afirmar que la LOCE reconocía y declaraba explícitamente la importancia de este colectivo y su apuesta por su formación, considerándolo como uno de los ejes prioritarios sobre los que pivota esta ley:

Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación (...). También refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige; orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado (Preámbulo de la Ley).

Este interés hacia los docentes se ve reflejado también en que se dedica al colectivo el Título IV íntegramente (sobre la función docente) y que aquí analizaremos de manera más pormenorizada. Las funciones que se describen, y que nos pueden ayudar a inferir sus competencias, son las siguientes (Art. 56):

- a) La enseñanza de las áreas, asignaturas y módulos que tengan encomendados.
- b) Promover y participar en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los profesores y departamentos didácticos e incluidas en la programación general anual.
- c) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.
- d) La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades.
- e) La colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos.
- f) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- g) La participación en la actividad general del centro.
- h) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Esta declaración pone de manifiesto, en nuestra opinión, que los docentes (con independencia de la etapa a la que pertenecen) no solo deben ser capaces de enseñar sus conocimientos, sino que también deben contar con determinadas competencias para cumplir adecuadamente con estas funciones.

También se regula los requisitos para ejercer de profesor en la etapa de secundaria y bachillerato (en los artículos 32, 36 y 58 fundamentalmente). Contempla los mismos títulos que en la LOGSE pero crea un nuevo requisito, la posesión del título profesional de Especialización Didáctica (TED).

El TED, impartido específicamente por las universidades (la LOGSE no recogía nada a este respecto), se podía cursar durante los estudios universitarios de acuerdo con el texto de la normativa. Contemplaba su convalidación si durante dos cursos académicos (o 12 meses en periodos discontinuos) se había ejercido en centros públicos o privados de enseñanza, con anterioridad al 1 de septiembre de 2005. También era aplicable a la

Formación Profesional y enseñanzas de régimen especial y cuyas características fundamentales se recogen en el artículo 7, aunque todo el diseño del plan de estudios está desarrollado mediante la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y Formación Profesional*.

A continuación, nos detenemos en el Capítulo I (De la formación del profesorado) del Título IV que regula dicho título. Recogemos los apartados más relevantes del artículo 58:

2. El título de Especialización Didáctica se obtendrá tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes.
3. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a ambos períodos (...).
4. La aprobación del período académico habilitará a los titulados universitarios para poder realizar los ejercicios de acceso a la función pública docente y para poder ejercer como profesor en prácticas en centros privados.
5. Las universidades podrán organizar las enseñanzas del título de Especialización Didáctica, mediante los oportunos convenios con la correspondiente Administración educativa. Las universidades podrán incorporar a los planes de estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en el período académico de dicha titulación
6. Finalizados los estudios universitarios correspondientes, los titulados podrán matricularse en el período académico del título de Especialización Didáctica, con el fin de obtener la habilitación a la que se refiere el apartado.
7. En el caso de las Enseñanzas de Formación Profesional, Artísticas y de Idiomas, los estudios requeridos para la obtención del título de Especialización Didáctica se adaptarán a las características de estas enseñanzas según lo que se establezca en la correspondiente normativa básica.

Sin embargo este título formativo no se reguló hasta dos años después de la LOCE, a través del *Real Decreto 118/2004, de 23 de enero*. En su apartado introductorio ya se visibiliza la necesidad de una nueva formación del profesorado para adaptarse con garantías a la realidad, reconociendo la importancia de la formación en aspectos pedagógicos-didácticos:

La complejidad de los sistemas escolares del siglo XXI y la creciente heterogeneidad en las aulas demanda un nuevo profesor que necesita una formación disciplinar y didáctica, así como la adaptación de los contenidos del currículo científico: con arreglo a la psicología del adolescente; en respuesta a sus problemas y necesidades sociales; de acuerdo con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; al servicio de capacidades y talentos, lo mismo de nivel destacado que con carencias de muy distinta índole; atendiendo a diferentes culturas y procedencias; pero sobre todo educando para la libertad personal y el esfuerzo y el desarrollo de la personalidad a partir de valores y actitudes que favorezcan la responsabilidad social y el respeto a la igualdad de derechos (...) se hace necesario prestigiar la especialización didáctica, introduciendo factores de mayor rigor académico, adecuación a la realidad social y evaluación sistematizada, tanto en la teoría como en las prácticas docentes.

Por un lado, en cuanto a su diseño curricular, no presenta importantes diferencias con respecto a su antecesor propuesto en el marco de la LOGSE (1990). Contemplaba, por un lado, un período académico, formado por materias comunes (relacionadas con Ciencias de la Educación), específicas de cada especialidad (aspectos didácticos) y optativas (formación complementaria en contenidos científicos y técnicos de la especialidad). En el Anexo II del citado Real Decreto se desarrolla de manera detallada cada bloque de materias, de manera que se incluye una descripción orientativa de su contenido, la organización de créditos teóricos y prácticos y su vinculación a las correspondientes áreas de conocimientos.

Por otro, también otorgaba importancia a la formación en centros docentes y planteaba un período de prácticas mínimo de 3 meses. En el mencionado anexo también se ocupaba de detallar sus componentes. Concretamente, incluía tres ámbitos: 1) Práctica profesional docente lectiva, 2) Curso de formación y 3) Elaboración del Informe del “Práctico” (proyecto didáctico). Entre la realización de uno y otro de estos periodos se establecía que no podía transcurrir más de dos cursos académicos.

A pesar de su cierta similitud con los planes formativos anteriores, también podemos encontrar alguna novedad. Siguiendo con el ámbito de las prácticas, se creó las *Comisiones calificadoras*, formadas por funcionarios docentes y reguladas a través del Real Decreto, que “supervisarán la realización del periodo de prácticas docentes en los centros escolares y evaluarán a los candidatos que cursen este período” (Art. 6).

Como recoge el profesor Manso (2012), hay que recordar que a las universidades solo les correspondía el desarrollo del período académico (teoría), mientras que la Administración educativa era la encargada de las prácticas y su evaluación, de ahí que se crearan estas comisiones. También les concernía la selección de tutores (preferentemente catedráticos) y su formación. Estos tutores, que supervisaban a los profesores en prácticas, serían los encargados de informar a la comisión calificadora respecto su desempeño.

Otro aspecto diferencial fue la mayor responsabilidad concedida a los órganos responsables de las Comunidades Autónomas; o lo que es lo mismo, una mayor descentralización de la gestión de la formación del profesorado. Por ejemplo, les correspondía desarrollar el plan de estudios, organizar los convenios entre universidad y Administración o la convalidación de asignaturas, entre otros.

El TED propuesto en la LOCE, al igual que la propuesta del CCP, tampoco tuvo éxito⁵⁷ y su recorrido fue más bien efímero, pues se paralizó por la aparición de una nueva regulación que modificaba el calendario de ejecución de la LOCE. Las razones las recogía así Gutiérrez González (2011):

Ello obedecía esencialmente a un interés jurídico de los diversos gobiernos y partidos políticos en el poder. El CCP desarrollaba la LOGSE, promulgada por el PSOE y luego derogada por el PP; el TED desarrollaba la LOCE, promulgada por el PP y luego derogada por la LOE del PSOE. Esta situación de cambios continuos evidenciaba una vez más la incapacidad política para llegar a acuerdos sólidos y duraderos al respecto (p.101).

Por último, si bien el *Real Decreto 118/2004* suponía una derogación definitiva del *Real Decreto 1692/1995* (regulador del TPED), en la disposición transitoria segunda,

⁵⁷ Solo se reconoce de manera experimental en algunas iniciativas aisladas como en las Universidades Autónomas de Barcelona o de Madrid.

reconocía la posibilidad de mantener los certificados de aptitud pedagógica (CAP) durante el curso 2003-2004, prolongando así su existencia⁵⁸. Así expresaba, con cierta ironía, el profesor González Gallego (2010) esta situación: “pero como se sabe, el papel del BOE lo aguanta todo. Tres leyes orgánicas con sus correspondientes tres reales decretos, órdenes ministeriales que los desarrollan...El CAP seguía” (p.21).

Más críticos aún se mostraban otros autores. Así, Barberá (2010) manifestaba que “nada de eso [mayoría absoluta del Gobierno] fue suficiente para derogar definitivamente el CAP y erradicar la vergüenza de seguir manteniendo un modelo formativo con tantas y tan manifiestas carencias” (p. 92). Por otro lado, pero con el mismo sentir González Sanmamed, Fuentes y Arza (2005) denunciaban lo siguiente:

(...) la situación es tan penosa, incomprensible y deplorable que revisar la formación del profesorado de Secundaria en España supone escribir una crónica de intentos frustrados, desaciertos y concesiones a intereses que, pertrechados desde una visión limitada y desconsiderada de la profesión de la enseñanza y en una tradición anacrónica del rol y la función docente, perpetúan un sistema de formación insuficiente y deficiente que va a resultar insatisfactorio desde su propio planteamiento y rechazable tanto por los escasos logros formativos que puede proporcionar como por su carácter obligatorio sin suscitar mayores expectativas (p.490).

En definitiva, el CAP estaba resistiéndose a pesar de sus debilidades. Así han dado cuenta numerosos trabajos de la poca utilidad y la insatisfacción con este modelo formativo predominante hasta la fecha (por ejemplo: Barberá, 2010; Benejam, 2004; Castillejo, 1972; De Puelles, 2003; Escudero y Gómez, 2006; Esteve, 1997, 2009a; González Gallego, 2005, 2010; González Sanmamed 2009; Gutiérrez González, 2005; Imbernón, 1994, 2000, 2007; Viñao, 2013; Yanes, 1998). Recogemos cómo lo expresaba De Puelles (2003):

(...) a pesar de la existencia de algunos tímidos intentos en los siglos XIX y XX, no ha existido a lo largo de casi doscientos años una institución específica para la formación de los profesores de secundaria, [estos] sólo han sido licenciados universitarios en una determinada carrera con un ligero baño en formación pedagógica (p.28).

Marcelo (2002) también se adhería a esta opinión y los elementos en los que basaba su crítica los extraemos de su artículo en aras de terminar de comprender las debilidades de la propuesta formativa (p.39):

- Duración claramente insuficiente. No es asumible que se espere una formación pedagógica de mínima calidad en escasos meses.
- Yuxtapuesta y desequilibrada. Yuxtapuesta porque, en primer lugar, los aspirantes a profesor de enseñanza secundaria han de realizar totalmente (o casi) una licenciatura y posteriormente es cuando realizan el curso de formación. Resulta desequilibrada porque en el primer caso el candidato ha debido cursar estudios durante cinco años como mínimo, mientras que la formación pedagógica se adquiere en pocos meses.

⁵⁸ Posteriormente, se dictó el *Real Decreto 1318/2004* que modificaba el *Real Decreto 827/2003*, y determinaba que la generalización de las enseñanzas conducentes al TED se realizaría en el curso 2006-2007, siendo éste también el último curso en el que se impartiría el CAP (si bien ya se sabe que se prorrogaría hasta el curso 2008-2009 incluido).

- Marginada dentro de la universidad, con un estatus diferente y escasamente valorada por las instancias académicas.
- Formación de menor importancia o entidad. La lectura que el estudiante hace es que lo importante para enseñar es ser erudito y conocedor de la disciplina de la que es especialista.
- Destinada a unos candidatos sin identidad profesional.
- Impartida por un profesorado poco especializado. Aunque con algunas excepciones, los ICE no han dispuesto de un profesorado estable y con dedicación exclusiva a la formación inicial. Ello ha provocado que el profesorado de los cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica sea, en general, provisional, deficientemente remunerado, con escaso conocimiento y experiencia del nivel escolar de educación secundaria.
- Marcado carácter académico, y con pocas posibilidades de integración y de aplicación de los conocimientos teóricos en situaciones prácticas.
- Contenidos insuficientes e incompletos. El currículo formativo hace énfasis en la adquisición de conocimiento didáctico o psicológico, así como en la denominada didáctica especial. Sin embargo, se percibe la ausencia de contenidos organizativos y de gestión de centros y departamentos, de atención a la diversidad, de tecnología de la educación, de innovación pedagógica, etc.
- Infravaloración de su componente práctico. Se entiende por «práctica» la localización de los alumnos en centros de enseñanza secundaria. En pocas ocasiones se da una buena coordinación entre los tutores de institutos que reciben a alumnos en prácticas con los responsables del CAP. Tampoco existen programas de formación de estos tutores en su función como mentores o formadores.

Parece pues que la formación del profesorado de secundaria debía ser de nuevo revisada, confiriéndole una mayor duración de su plan de estudios y enmarcándola en un contexto universitario, requerimientos que el nuevo marco jurídico obligó a atender (Moreno, 2009), como a continuación trataremos.

4.3.6 La LOE (2006)

Tras la formación de un nuevo gobierno, bajo el partido político del PSOE, en el año 2004 se diseña y aprueba la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE). Esta ley anulaba las propuestas formativas contempladas en las anteriores y daba paso al Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (que aquí estamos simplificando como 'Máster de Secundaria' o 'máster') sobre el que centraremos el análisis. Por tratarse de la ley vigente actualmente en lo que se refiere a la regulación de la formación del profesorado de secundaria, nos detendremos con algo más de detenimiento.

En primer lugar, llama la atención un aspecto que apuntábamos en el capítulo primero, acerca del carácter impreciso y confuso con el que se utiliza el término 'competencias'. En concreto, podemos constatar la utilización de supuestos sinónimos en el texto de la LOE (sin una justificación concreta o aclaración previa):

- *Capacidades, habilidades o aptitudes*: "todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos,

habilidades, aptitud y competencias para su desarrollo personal y profesional” (Art. 5.1).

- *Actitudes*: “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje” (Art. 17).
- *Destrezas*: “desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos” (Art. 23).

Después de esta puntualización, recogemos los aspectos definatorios⁵⁹ en los que basa la LOE, antes del desarrollo de su articulado. Los principales, a nuestro modo de ver, son los siguientes, extraídos de su apartado introductorio:

- 1) Educación de calidad basada en la equidad: se reclama una educación para todos, sin exclusiones, atendiendo especialmente la diversidad del alumnado, como consecuencia de la mayor heterogeneidad en las aulas. Además, para lograr mayores tasas de éxito, se hace un llamamiento a abordarlo desde un esfuerzo compartido por toda la comunidad escolar (Administración, alumnado, familias y profesorado).
- 2) Educación como aprendizaje a lo largo de toda la vida: por un lado, tratando de fomentar en el alumnado las competencias necesarias para estimular el deseo de seguir aprendiendo y de aprender de manera autónoma; por otro, dotar de flexibilidad la formación para que jóvenes y adultos puedan combinar el estudio con la actividad laboral.
- 3) Concesión de una mayor autonomía a los centros docentes: dotarles de más flexibilidad en la toma de decisiones respecto a su funcionamiento y organización.
- 4) Convergencia de los planes de estudio al marco europeo: una vez consolidada la incorporación de España como Estado miembro, es necesario que la nueva ley contemple objetivos compartidos con el resto de países de la UE en lo que se refiere al sistema educativo.
- 5) Interés creciente en la formación del profesorado y en el reconocimiento de su función: debido a los cambios en el sistema educativo, los centros y el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exigen una revisión del modelo formativo así como la necesidad de vincular la formación continua con la práctica educativa.

A continuación, nos ocuparemos con mayor profundidad de los puntos 4) y 5) descritos, por su vinculación con el tema que nos ocupa y finalizaremos el apartado con un análisis de las bondades y limitaciones del nuevo modelo formativo para el docente de secundaria.

⁵⁹ Si bien en la década de los ochenta prevalece la igualdad de oportunidades como eje clave de las actuaciones públicas, posteriormente se amplía a nuevos objetivos, que se van reflejando en la normativa: mejoras de calidad en todos los sistemas educativos, educación a lo largo de la vida, y especialmente, mayor protagonismo a la educación como instrumento de incorporación al mercado de trabajo (Casares y Aranda, 2013).

4.3.6.1 *Convergencia de los planes de estudio al marco europeo*

Una de las novedades de la LOE es su conexión con el contexto europeo, que tiene, al menos, dos implicaciones en lo que se refiere a la formación del profesorado: la reestructuración del sistema universitario con la puesta en marcha del EEES y la regulación de la docencia como profesión.

Por un lado, el proceso de elaboración de la LOE se produjo de manera paralela a la transformación del sistema universitario, con la creación del EEES o lo que conocemos como “Plan Bolonia”⁶⁰, que quedó regulado en nuestro país por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, que modifica la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, abreviada e identificada como la LOMLOU.

La implantación del EEES se tradujo en un cambio en la ordenación de la universidad española, que reflejó una nueva estructura (vigente en la actualidad) basada en tres ciclos: Grado (240 créditos), Máster (60-120 créditos) y Doctorado. Este nuevo espacio tiene como principios: la movilidad entre países, el reconocimiento de las titulaciones y la formación a lo largo de la vida. Para conseguir dichos principios, se ha diseñado el *crédito europeo*⁶¹ (ECTS o *European Credit Transfer System*), una medida del trabajo y estudio del estudiante, valorado en un mínimo de 25 horas por crédito, y un máximo de 30 horas, que es utilizado por las universidades europeas. Esta nueva ordenación tiene su relevancia respecto a la formación del profesorado de secundaria, pues se eleva el modelo a categoría universitaria. De esta manera, se exige la acreditación de máster junto con la titulación de grado para optar a puestos docentes, como más adelante desarrollaremos.

Por otro lado, aunque guarda estrecha relación con el punto anterior, otra consecuencia del proceso de convergencia al contexto normativo europeo queda reflejada en el *Real Decreto 1393/2007*⁶². En este decreto se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y refuerza la autonomía universitaria, de manera que son estas instituciones las que ofertan sus títulos. Además, recoge lo siguiente para las profesiones reguladas, entre ellas la de profesor:

Quando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. Estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión (Art. 12.9 y Art. 15.4).

⁶⁰ El Plan de Bolonia se inició en 1999, cuando los ministros de 29 países europeos, entre ellos España, firmaron la Declaración de Bolonia. Esta declaración tenía por objeto el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010 para lograr la convergencia y la comparabilidad en los sistemas universitarios europeos, facilitando la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitarios en toda Europa. Por eso también se conoce como Proceso Bolonia.

⁶¹ Definido por el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre*, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

⁶² En su desarrollo se publicó varias resoluciones en las que se recogía los Acuerdos de Consejo de Ministros (entre ellos la del 17 diciembre de 2007, la correspondiente a Profesor de Educación Secundaria) y una *Orden Ministerial (ECI 3858/2007 de 27 de diciembre)* con los requisitos necesarios para la verificación de los títulos universitarios.

Es preciso detenernos aquí para hacer dos incisos, que tienen que ver con: 1) las profesiones reguladas y 2) las competencias.

En relación al primer aspecto, las profesiones reguladas, tenemos que hacer referencia a su origen, que se encuentra en una directiva de la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo, 2005), que se transpone a nuestra legislación nacional mediante el *Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre* (Manso, 2012). En el Anexo VIII, se señala que la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato es una profesión regulada. En la misma se indica como “profesión regulada”:

(...) la actividad o conjunto de actividades profesionales para cuyo acceso, ejercicio o modalidad de ejercicio se exija, de manera directa o indirecta, estar en posesión de determinadas cualificaciones profesionales, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas (Art. 4.1).

Si nos centramos en el tema de las competencias, podemos constatar que aparece por primera vez en la legislación educativa española referencia explícita a la necesidad de definir un determinado conjunto de competencias para la profesión docente y el resto de ocupaciones reguladas. En el *Real Decreto 1393/2007* también encontramos mención expresa a la adquisición y evaluación de las mismas:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Preámbulo Real Decreto 1393/2007).

Aunque después abordaremos con detenimiento las competencias específicas del profesorado de secundaria⁶³, en el Anexo I del *Real Decreto 1393/2007* ya regula las competencias mínimas dispuestas para la etapa de Máster⁶⁴ (Art. 3):

Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables (...). Se garantizarán como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Máster (...):

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;
- Que los estudiantes sean capaces⁶⁵ de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;

⁶³ Reguladas en la *Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre*.

⁶⁴ Esta información se exige para la redacción de la memoria con el proyecto del título oficial, que es el compromiso de la universidad con las características del mismo y las condiciones en las que se va a desarrollar las enseñanzas.

⁶⁵ Observamos cómo se mantiene en la normativa la confusión terminológica entre competencias y capacidades que anteriormente comentábamos.

- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

4.3.6.2 *La nueva formación del profesorado de secundaria*

Para abordar esta sección retomamos el texto de la LOE y recogemos en los siguientes párrafos la descripción de la formación docente. Esta ley dedica en su Título III (un total de quince artículos) las bases normativas del profesorado: sus funciones, requisitos para ejercer la docencia, formación (tanto inicial como permanente) así como reconocimiento y apoyo a este colectivo.

En la citada ley se reconoce doce funciones generales del profesorado, que son expresión de la complejidad que ha acumulado el trabajo docente (Menor y Rogero, 2016). Además, se equiparan los títulos de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria con los nuevos títulos de grado y, para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se exige contar con un título de máster, como ya avanzábamos:

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (Art. 94).

Con la LOE, la estructura del sistema educativo se mantiene casi invariable respecto al propuesto desde la LOCE (1990). Después de la Educación Infantil y Primaria, seguía la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y dos años de Bachillerato, si bien suprime los itinerarios formativos de cuarto curso. A nivel curricular, sí que se produce un mayor cambio, en la medida que se incorpora las competencias básicas en el mismo, entendidas como aquellas destrezas que debe haber desarrollado el estudiante para poder incorporarse a la vida adulta y lograr su realización personal:

En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la Educación secundaria obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Preámbulo *Real Decreto 1631/2006*).

Por otra parte, identifica ocho competencias básicas, transversales a todas las materias: competencia en comunicación lingüística; matemática; en el conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Como ya explicábamos en el capítulo 3, la inclusión de las mismas constituyó un hito en la manera de concebir el currículum y el aprendizaje, al tiempo que se sitúa en sintonía con las orientaciones del resto de países comunitarios.

Hasta la fecha, cada ley había puesto el acento en un aspecto diferente. Álvarez, Pérez y Suárez (2008), señalan que en la Ley General de Educación (1970) los elementos que conformaban el currículo eran los objetivos y los contenidos; la LOGSE (1990), incorporó como nuevo elemento el de los criterios de evaluación (mantenido también por la LOCE (2002). Finalmente la Ley Orgánica de Educación (2006), incluye, además de las competencias básicas, los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, otorgándole una visión integral en su concepto de currículo y los aprendizajes a alcanzar. No obstante, a pesar de lo que establece la norma, según apunta Escudero (2009b), en la realidad de secundaria sigue predominando un modelo curricular orientado a la disciplina, “recargado, acumulativo y fragmentario (...) que poco tiene que ver con el aprendizaje con sentido” (p.84).

De todas maneras, conviene incidir que antes de la aprobación de esta ley orgánica, se dieron importantes avances que, de alguna manera, contribuyeron al desarrollo de este texto normativo. A este respecto, Moreno (2009) y Tiana (2013) hacen referencia al documento redactado desde el Ministerio de Educación y Ciencia (2004) que dedica un capítulo al “imprescindible protagonismo del profesorado”. En el mismo se pone de relieve cómo los nuevos retos sociales y educativos se convierten en nuevas demandas en las habilidades de su profesorado y su preparación. Respecto a la formación inicial señalaba que debía adaptarse al nuevo modelo universitario que se iba a establecer en los meses siguientes. Concretamente, avanzaba la propuesta que: “la formación inicial del profesorado se adaptará al nuevo modelo de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior”(p.113).

Pero el auténtico desarrollo del nuevo plan formativo de los docentes de secundaria no llegaría hasta la regulación recogida en la *Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre*⁶⁶, fundamentada en la LOE (2006) y en el *Real Decreto 1393/2007*. Como se puede deducir, no fue un proceso de redacción rápido, sino que fue resultado de un trabajo intenso de reuniones y discusión a partir de diversos borradores⁶⁷.

En su apartado 3⁶⁸ se describen las once competencias que los estudiantes deberán adquirir durante esta formación inicial (tabla 4.3.1):

Tabla 4.3.1 Competencias a alcanzar por los estudiantes del Máster de Secundaria

Competencia 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.
Competencia 2	Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las

⁶⁶ Hasta el curso 2007-2008 los títulos de másteres oficiales estaban regulados por lo establecido en el *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero*, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.

⁶⁷ Una descripción detallada del proceso de negociación y redacción de la normativa, así como del papel de la Administración central en el mismo puede consultarse en la tesis del profesor Manso (2012).

⁶⁸ Este apartado está titulado como “Objetivos”. En 2011, a través de la regulación *Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre*, por la que se modifica la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre* se indica la sustitución de “objetivos” por “competencias” (concretamente en el artículo 2.3).

Tabla 4.3.1 Competencias a alcanzar por los estudiantes del Máster de Secundaria

	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.
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 9	Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
Competencia 10	Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
Competencia 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.

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Orden ECI 3858/2007*

Respecto a las condiciones de acceso al máster se requiere la acreditación del dominio de una lengua extranjera con un nivel de B1⁶⁹ y el título de Grado (o licenciatura), que dará acceso a la especialidad de dicho máster, indicando que si no coincidiera: “se establece como requisito de acceso la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la realización de una prueba diseñada al efecto por las Universidades” (Apartado 4.2).

⁶⁹ De acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y siguiendo la Recomendación nº (98) 6 del Comité de Ministros de Estados miembros, de 17 de octubre de 2000.

En relación con el plan de estudios, informa de manera concreta que se debe abordar tres módulos (Genérico, Específico y Prácticum), con su correspondiente relación de créditos y subcompetencias a adquirir, que recogemos en la tabla 4.3.2:

Tabla 4.3.2 Plan de estudios del Máster de Secundaria

Módulo genérico (12 ECTS)	
Materia	Competencias⁷⁰
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	CG1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones CG2. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje CG3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales CG4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje
Procesos y contextos educativos	CG5. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas CG6. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país CG7. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional CG8. Promover acciones de educación emocional en valores y formación ciudadana CG9. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia
Sociedad, familia y educación	CG10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad CG11. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos que se pueden dar y la incidencia del contexto familiar en la educación CG12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar
Módulo Específico (24 ECTS)	
Complementos para la formación disciplinaria	CE1. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas CE2. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de ellas. CE3. Conocer los contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares CE4. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. CE5. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional,

⁷⁰ La codificación de cada competencia ha sido añadida.

Tabla 4.3.2 Plan de estudios del Máster de Secundaria

	conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	CE6. Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes CE7. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo CE8. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos CE9. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes CE10. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje CE11. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	CE12. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada CE13. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad CE14. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones CE15. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación
Prácticum (16 ECTS), que incluye el Trabajo fin de Máster	
Prácticum y Trabajo fin de Máster	CP1. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización CP2. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente CP3. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia CP4. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica CP5. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. CP6. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica de los estudiantes y las familias, y en el asesoramiento de otros profesionales de la educación

Estas competencias, junto con las propias del resto de las materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Orden ECI 3858/2007*

Como cierre del capítulo, a modo de corolario, hemos elaborado una tabla para recoger de manera sintetizada las principales propuestas formativas de las leyes educativas estudiadas en este apartado (tabla 4.3.3):

Tabla 4.3.3 Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España (1970 – actualidad)

Programa y legislación de referencia	Destinatarios	Contenidos (y duración)	Institución que organiza	Organismo que acredita
Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) - Ley General de Educación (1970)(a)	Profesorado de Bachillerato	<p>Módulo teórico (150 horas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios, objetivos y problemática de la educación (desde perspectiva sociológica, psicológica e histórica) - Tecnología y sistemas de innovación educativa - Didácticas especiales 	Instituto de Ciencias de la Educación	Ministerio de Educación y Ciencia
		<p>-----</p> <p>Módulo práctico (150 horas)</p> <p>Total duración: 300 horas</p>		
Profesorado de Formación Profesional 1º y 2º Grado	<p>Módulo teórico (100 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios, objetivos y problemática de la educación - Tecnología y sistemas de innovación educativa 	Instituto de Ciencias de la Educación	Ministerio de Educación y Ciencia	
	<p>-----</p> <p>Módulo mixto (80 horas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didácticas especiales - Prácticas en centros <p>Total duración: 180 horas</p>			

Tabla 4.3.3 Modelos de formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria en España (1970 – actualidad)

Programa y legislación de referencia	Destinatarios	Contenidos (y duración)	Institución que organiza	Organismo que acredita
Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) + Título Profesional de Especialización Didáctica (TPED) - LOGSE (1990)(b)	Profesorado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional Específica ⁷¹	<p>Módulo teórico-práctico (400 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obligatorias generales (Sociología de la Educación, Psicología evolutiva y de la educación, Diseño y desarrollo del currículo, Atención a la diversidad) - Obligatoria específica (sobre aspectos didácticos de la enseñanza de la disciplina) - Optativas (complementos de formación en contenidos científicos y técnicos de la disciplina) <p>-----</p> <p>Módulo de prácticas docentes (200-250 horas)</p> <p>Total duración: 600 – 750 horas (nunca inferior a un año)</p>	Universidades	Ministerio de Educación y Ciencia – Dirección General de Renovación Pedagógica

⁷¹ En lo que respecta al profesorado técnico de formación profesional (diplomados o ingenieros técnicos) se establece la misma estructura que este colectivo, pero con una dedicación inferior, entre 300 y 400 horas.

Tabla 4.3.3 Modelos de formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria en España (1970 – actualidad)

Programa y legislación de referencia	Destinatarios	Contenidos (y duración)	Institución que organiza	Organismo que acredita
Título profesional de Especialización Didáctica (TED) – LOCE (2002)(c)	Profesorado de ESO, Bachillerato, Profesorado de Formación Profesional y de Enseñanzas de Régimen Especial	<p>Módulo académico (mínimo 48,5 créditos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materias comunes (mínimo 25,5 créditos) <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y desarrollo del currículo (7,5 créditos) • Psicología evolutiva y de la educación (6 créditos) • Investigación educativa y tecnologías de la información y de la comunicación (6 créditos) • Sociología de la educación (6 créditos) - Materias específicas (12 créditos), asociado a la didáctica de cada especialidad - Materias optativas o complementarias (11 créditos) <p>-----</p> <p>Módulo práctico (duración mínima de 3 meses):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica profesional docente lectiva (sin regulación en la duración) - Curso de formación (12 créditos) - Elaboración del informe: proyecto didáctico (sin regulación en la duración) 	Administraciones educativas (desarrolla el TED y módulo práctico) y universidades (módulo académico)	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Tabla 4.3.3 Modelos de formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria en España (1970 – actualidad)

Programa y legislación de referencia	Destinatarios	Contenidos (y duración)	Institución que organiza	Organismo que acredita
Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MPES) – LOE (2006) (d)	Profesorado de ESO, Bachillerato, Profesorado de Formación Profesional y de Enseñanza de Idiomas	<p>Módulo genérico (mínimo 12 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad - Procesos y contextos educativos - Sociedad, familia y educación <p>-----</p> <p>Módulo específico (mínimo 24 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complementos para la formación disciplinar - Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes - Innovación docente e iniciación a la investigación educativa <p>-----</p> <p>Prácticum (mínimo 16 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster <p>Duración total: 60 ECTS</p>	Universidades y convenios con Administraciones educativas (para organizar el Prácticum)	ANECA

Fuente: Elaboración propia a partir del marco jurídico desarrollado:

(a) LGE (1970), *Orden de 8 julio 1971, Orden de 14 de Julio de 1971, Resolución de 17 de marzo de 1972 y Orden de 25 de mayo de 1972.*

(b) LOGSE (1990), *Real Decreto 1692/1995 y Orden de 26 de abril de 1996.*

(c) LOCE (2002) y *Real Decreto 118/2004, de 23 de enero.*

(d) LOE (2006) y *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.*

4.3.6.3 *Bondades y limitaciones del nuevo modelo*

En esta sección queremos señalar algunos de los elementos característicos del Máster de Secundaria, una lectura de sus bondades y críticas, que nos ayudan a plantear una reflexión en clave de pequeño debate.

El máster, si bien se enmarca dentro de una profesión regulada, otorga bastante flexibilidad y autonomía a las instituciones universitarias. Las diferentes normativas en las que se fundamenta, son menos precisas que las que se proponía para el CAP. Por ejemplo, como se puede apreciar a partir de la tabla 4.3.2, el plan de estudios únicamente especifica 52 créditos ECTS, lo que implica que los 8 créditos restantes (hasta completar los 60 que establecen las titulaciones de máster) quedan a discreción de cada universidad. Por otra parte, cada universidad puede configurar su oferta académica por especialidades, lo que también lleva implícito cierta heterogeneidad⁷², que también se hace extensiva a otros aspectos como: coste de matrícula, oferta de plazas, duración o tipo de profesorado que imparte el programa.

Esta autonomía, según Tiana (2013), ha estado de alguna manera desaprovechada pues la organización de los estudios se ha realizado sin contar demasiado con otros agentes clave como las instituciones destinatarias de los docentes. De esta desconexión entre universidad y centros de secundaria también se preocupan Santos y Lorenzo (2015). No es un fenómeno reciente, tal y como apuntan, pero resulta primordial establecer sinergias entre ambas instituciones en aras de conseguir aprendizajes de mayor calidad y una verdadera dinámica de transformación de las prácticas. Por tanto, se debe replantear el papel de la institución universitaria en el proceso de formación de estos profesores.

Siguiendo con el plan de estudios, un avance es que se ha concedido mayor peso a la formación en centros docentes (prácticum), llegando a representar hasta un 26% del total de créditos del título. Además, en un contexto que prima el desarrollo de competencias parece adecuado considerar estas prácticas el espacio idóneo para dicho fin, similar al que se encontrarán en el futuro, consiguiendo oportunidades reales para desarrollar las competencias de la profesión.

Tribó (2008a) va un paso más allá y considera que debe ser el prácticum lo que debe vertebrar la formación inicial de los docentes de secundaria, ya que es el momento en el que el futuro docente puede comprobar si ha adquirido estas competencias profesionales. Pérez Sanz (2010) defiende la misma postura y además revisa los objetivos contemplados en la normativa del Máster de Secundaria, poniendo de manifiesto que difícilmente se consiguen alcanzar las competencias definidas, sin una experiencia práctica.

No obstante, una mayor dedicación de créditos, no se corresponde siempre en mayor calidad. De hecho, las prácticas externas, a pesar de erigirse como uno de los grandes retos de la formación inicial del profesorado, se encuentran, en general, desatendidas, sobre todo en lo que respecta a la selección de centros, la selección de tutores y el diseño organizativo (Zabalza, 2004, 2011).

El máster, como las propuestas que le precedieron, sigue articulado en la base de un modelo consecutivo (recordemos que ello implica el estudio de una disciplina específica y, posteriormente y con duración inferior, especialización didáctica-pedagógica), lo que ha generado bastantes críticas, entre ellas su impacto negativo en la construcción de la identidad profesional docente y el desprestigio de la formación pedagógica (Bolívar, 2007;

⁷² Aunque esta diversidad en sí no tiene efectos legales, pues para acceder a profesor solo se exige la posesión del máster (con independencia de la especialidad cursada).

Santos y Lorenzo, 2015). Esteve (2003) explica las diferencias entre este modelo y el simultáneo en lo que se refiere a la construcción de la identidad profesional:

Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza (p. 212).

Por tanto, tal y como comentábamos en el capítulo anterior (de manera más detenida), este formato, al igual que el CAP, crea un modelo de identidad confundida, el de investigador especialista, el cual “sitúa a nuestros profesores de Secundaria justo en la posición contraria al trabajo que la sociedad les pide desempeñar” (p. 61). Además, el hecho de que sea impartido desde las facultades no vinculadas con Magisterio o Educación acentúan dicho carácter disciplinar, aplazando una formación identitaria (Bolívar, 2007).

Barberá, (2010), por ejemplo considera que se trata de un “modelo de nuevo calcado al propuesto en la LOGSE de 1990 y la LOCE de 2002, solo remozado para adaptarlo a la nueva ordenación universitaria” (p. 92). No obstante, a través de la revisión de otros estudios (Manso, 2012; Tiana, 2013, entre otros), hemos averiguado que durante su concepción se apostó por el modelo consecutivo por motivos de tradición en nuestro país. Hay otros países, como se ha abordado anteriormente, que cuentan con modelos simultáneos que sin duda ayudan a la construcción de la identidad profesional y cultura docente (Esteve, 2009a). Aún así no hay suficientes análisis a nivel europeo que midan los estándares de calidad para cada uno de los modelos (Senent, 2015) ni existen datos definitivos que aseguren cual debiera ser el currículo formativo o el equilibrio adecuado entre formación teórica y experiencia práctica (Alonso y Blázquez, 2010).

En relación a la Formación Profesional, Miguel Soler (2010), el que fue Director General de esta etapa durante el gobierno socialista (2008-2011), valora positivamente los avances desde el punto de vista normativo. En relación al plan de estudios del MPES que acabamos de presentar, se puede apreciar que hay varias competencias referidas a esta etapa educativa; no obstante, fue acogido de manera escéptica por algunos académicos, especialmente lo que respecta al módulo de prácticas. Tomillo (2010), señala lo siguiente al respecto:

(...) hay un fallo de bulto: esas vaguedades (el conocimiento de la tipología empresarial y la comprensión de los sistemas organizativos) muestran más teorías que realidades (...) y no enseñan el modo de hacer, el saber cómo, el *know how*, que es la esencia del prácticum y, por ello, el prácticum se convierte en una vaciedad, vacuidad, inanidad (p.289).

El máster al que nos referimos también ofrece como singularidad que está basado en el desarrollo y formación por competencias, en la línea de lo que emana desde el EEES. Este enfoque supone considerar la labor del profesor “como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales” (Pavié, 2011, p. 68). Escudero (2009b), sin embargo, no está satisfecho con este aspecto del nuevo modelo, pues alega que la realidad se aleja del enfoque por competencias y predomina un discurso disciplinar, “dando pie a críticas bien justificadas de usos y abusos retóricos del cacareado tema de las competencias” (p. .91). Así, a través de una comparativa de las competencias

recogidas en el plan formativo del Máster de Secundaria español y otras propuestas internacionales (entre las que ejemplifica con el caso de Hong Kong) la lectura que hace es que nuestro máster solo incluye competencias genéricas que esconden las diferentes disciplinas (psicología, sociología, diferentes didácticas, etc.). Es más, considera que es una propuesta mal articulada, confusa y que resulta difícil entender el perfil de profesor que se debe formar.

Viñao (2009) comparte esta opinión de Escudero (2009b) y concluye que no ha supuesto ningún cambio sustancial en lo que al modelo se refiere. Es más, en algunos casos considera que la calidad formativa de este máster no es superior a la del desaparecido CAP (o puede ser incluso, inferior), fruto de las consideraciones apuntadas en las líneas anteriores. Para resumir su percepción es muy ilustrativa la siguiente frase: “se habrá cambiado el nombre, pero no el modelo formativo” (p. 31).

En un trabajo coordinado desde la ANECA (2012) sobre el funcionamiento del máster en las diferentes universidades españolas se recoge una serie de disfunciones detectadas desde su puesta en marcha, precisamente sobre algunas cuestiones aquí abordadas. Algunos problemas generalizados que advierte y que, por tanto, requieren mayor atención están relacionados con: aulas masificadas, oferta de plazas que no tiene en cuenta las necesidades reales de profesorado, escasa demanda de alumnado en algunas especialidades, débil coordinación entre profesorado y ausencia de proyectos formativos transversales, solapamiento de contenidos, metodología y actividades tradicionales con poca aplicación en la práctica docente, carencia de formación específica de los tutores de prácticas y falta de participación de los centros de prácticas en la dinámica de las clases teóricas. En síntesis, se afirma que “el máster ha significado un cambio cualitativo muy importante en la mejora de la formación inicial del profesorado, pero está lejos de satisfacer las demandas formativas para lograr la excelencia” (p.4).

En esta línea también se identifican otros autores (González Sanmamed, 2015; Jover, 2015; Santos y Lorenzo, 2015), que tras un lustro de la implantación del programa, lo valoran con un resultado poco positivo y cuyas reflexiones se recogen en un monográfico dedicado a la formación inicial del profesorado de secundaria en la Revista Española de Pedagogía.

Para acabar, y siguiendo a Torrecilla, Martínez, Olmos y Rodríguez (2014) lo que cabría preguntarse es si las competencias descritas en el plan de estudios del máster, simplemente se han *copiado* a las memorias de los programas según lo que dispone la *Orden 3858/2007* o se han integrado efectivamente en los planes de estudio de los programas formativos. No cabe duda, tal y como afirman Hernández y Carrasco (2012) de la complejidad en aspirar a construir el modelo basado en la adquisición de saberes científicos, metodológicos y profesionales, pero aún así, nuestra percepción, al igual que la de los citados autores se aproxima, por desgracia, más al primer punto de visto planteado. De todas formas, la cuestión de la adquisición de las competencias será abordado precisamente en el estudio empírico que recoge esta tesis.

4.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El marco comparativo internacional, especialmente comunitario, nos ha permitido identificar algunas tendencias en lo que se refiere a las políticas del profesorado y, al mismo tiempo, analizar la distancia de nuestro país con respecto a las mismas.

En primer lugar, en lo referido a la formación inicial, hemos identificado cierto predominio del modelo consecutivo, poca tradición de sistemas de selección previos a la formación inicial, un perfil generalista y heterogéneo de los formadores, la hegemonía de la universidad como centro formativo, un incremento de la formación práctica en centros y un planteamiento de marcos de competencias docentes (quizá más confeccionados que realmente utilizados). En el caso de la formación inicial docente en nuestro país, constatamos que, a grandes rasgos, tiene un patrón similar a la mayoría de países europeos respecto a las variables analizadas (si bien ello no implica que no sea necesario el desarrollo de actuaciones hacia su mejora).

Adentrarnos en la situación del docente no puede quedarse limitado a su preparación, sino que es preciso indagar acerca de otras políticas y así dibujar la realidad con una perspectiva más completa. Es por ello que, en segundo lugar, hemos identificado las características generales del profesorado europeo en lo que se refiere a la selección, inducción y desarrollo profesional, aspectos en los que se evidencia una brecha con respecto al comportamiento de la mayoría de países de la eurozona.

Así, por ejemplo, en relación a la selección, España es de los pocos países que aún mantiene la figura del funcionario de carrera mediante concurso competitivo, cuando la práctica más extendida es el procedimiento abierto de contratación y mediante una relación contractual. En cuanto al desarrollo profesional, los sistemas de evaluación del profesorado son únicamente llevados a cabo por un agente externo y no se establecen programas para la evaluación periódica por parte de la dirección escolar o bien de autoevaluación, como sí que sucede en una gran parte de países europeos.

La formación inicial del profesorado y las posibles modificaciones en sus fundamentos no se pueden analizar al margen de las reformas educativas que acontecen al amparo de las leyes, pues, entre otros motivos, los responsables políticos a través de estas proyectan una visión particular sobre la enseñanza y el rol que debe satisfacer sus docentes. Por ello, el segundo bloque de este capítulo ha ocupado el análisis del contenido de las principales leyes educativas (LGE, 1970; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006) que afectan la etapa de secundaria y decretos que las concretan, poniendo el foco en el profesorado y su formación inicial.

Su estudio nos ha permitido comprender que a pesar de haberse sucedido numerosas reformas legislativas en nuestro país en el nivel educativo al que nos referimos, las competencias deseables de los docentes de secundaria así como su formación inicial no ha constituido un tema prioritario por parte de los responsables políticos, mostrando un alejamiento con respecto a los planteamientos de las numerosas investigaciones que se han ofrecido a lo largo de las décadas. Tal y como afirman Menor y Rogero (2016):

En tantos años de reformas contrapuestas no se ha sabido articular un plan estable y congruente de mejora profesional continuada. La secuencia legislativa, más inclinada a los saltos alternativos que a la sostenibilidad de un proyecto compartido, es la mejor prueba (p.12).

En relación a las competencias o características docentes, las menciones a las mismas en la normativa consultada han sido desde escasas a confusas o imprecisas, hasta la *Orden ECI 3858/2007* que regula las competencias a alcanzar por los estudiantes del Máster de Secundaria, si bien la propuesta ha estado criticada porque resulta difícil de entender el perfil de profesor que se debe formar (Escudero, 2009b).

Por lo que respecta a la formación inicial, podemos afirmar que “la herencia es muy pesada” (Gauthier, 2013, p. 68) y la tradicional vinculación de esta etapa con la universitaria ha condicionado la concepción del perfil docente y su identidad profesional, pues ha prevalecido el saber culto de la materia por encima de la pedagogía y didáctica. A ello se une la falta de acierto y consenso de los gobiernos de turno, provocando trasiegos con la aprobación y derogación sucesiva de los programas formativos a los que hemos ido haciendo referencia (CAP, CCP, TED, Máster de Secundaria) y cuyas características básicas hemos analizado a lo largo del capítulo.

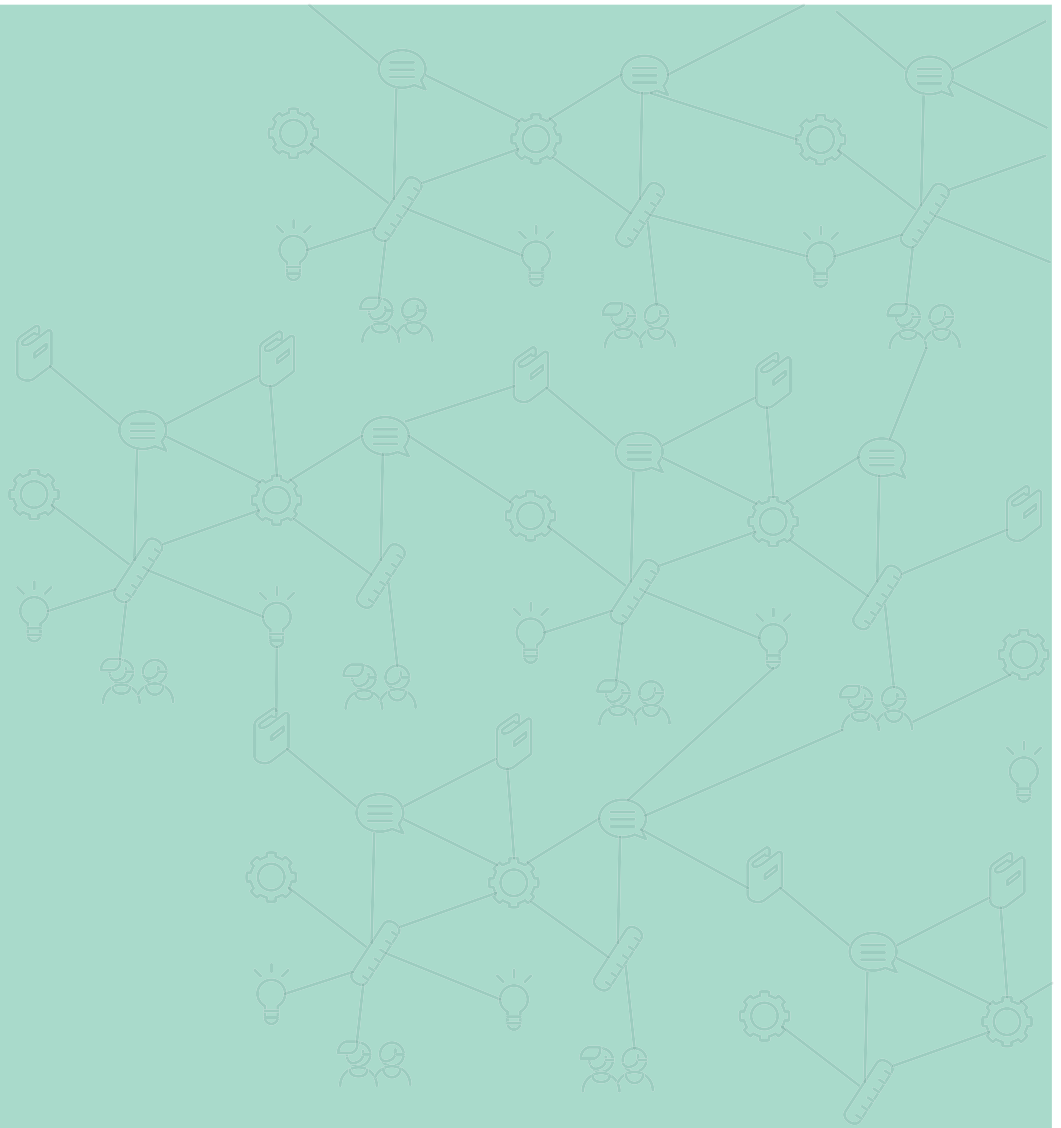
Con la creación del EEES, la formación inicial del docente de secundaria supuso una oportunidad al dotar el programa formativo la entidad de máster, pero es cierto que con más desaciertos que avances (Barberá, 2010; Escudero, 2009b; González Sanmamed, 2015; Hernández y Carrasco, 2012; Martínez Bonafé, 2004; Martínez Martín, 2016; Moreno, 2006; Santos y Lorenzo, 2015; Viñao, 2009) pues es opinión generalizada que se sigue reproduciendo el esquema consecutivo que imponía el CAP, pero con una ampliación del tiempo de formación.

Por tanto, podemos coincidir en la idea de Moreno (2009) de que la formación inicial del profesorado “ha dado sin duda un paso histórico esencial para situar a maestros y profesores en la posición de dignidad académica y de prestigio profesional muchas veces deseada y reclamada pero, hasta ahora, nunca conseguida”(p. 43). Pero, al mismo tiempo, debemos reconocer que más allá de la declaración de intenciones en la normativa actual del Máster de Secundaria, se ha obviado un análisis en profundidad de la labor que tiene que asumir el profesorado actual y, por tanto, de las exigencias formativas que se desprenden de la realidad (González Sanmamed, 2015).

Así, parece una reforma incompleta o, rescatando las palabras del profesor García Garrido, una “obra eterna”⁷³. Se ha avanzado, pero queda aún mucho camino por recorrer para que se considere una verdadera prioridad en las políticas educativas y se cuente con su principal protagonista, el profesor. Recogemos una cita de Palmer (1998) que ilustra perfectamente esta reflexión:

Con nuestras prisas por reformar la educación, hemos olvidado una sencilla verdad: la reforma no se logrará nunca renovando asignaciones, poniendo límites a las escuelas, reformulando currículos y revisando textos, si seguimos degradando y desalentando al recurso humano que llamamos maestro, de quien tanto depende... si no conseguimos valorar -y desafiar a- el corazón humano que es la fuente de la buena enseñanza (p.3).

⁷³ Esta reflexión procede de la intervención del profesor García Garrido durante el Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria, celebrado en Madrid en el año 2013.



PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

PARTE II.
ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO 5.
PRESENTACIÓN DEL
ESTUDIO EMPÍRICO

Índice del Capítulo 5

-
- 5.1 INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO
 - 5.2 OBJETIVOS
 - 5.3 CONTEXTO DEL ESTUDIO
-

5.1 INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO

Los numerosos cambios acontecidos a nivel educativo, económico y social que hemos definido en el marco teórico plantean un nuevo escenario que influye de manera directa en la dinámica de las escuelas y, más concretamente, en el trabajo de los docentes. Si tienen cada vez más responsabilidades que asumir y con una mayor complejidad parece lógico que tengan que movilizar un conjunto de competencias, más amplias y, sin duda, diferentes para hacer frente a los retos planteados.

Así pues, desde las instituciones encargadas de la formación se debería facilitar en el colectivo mencionado la preparación para un nuevo perfil competencial que, de hecho, ya está siendo reclamado por expertos en el sector, desde la política educativa nacional y europea así como desde la sociedad.

En España, tal y como hemos recogido en los capítulos precedentes, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE) constituyó un proceso de reforma de la formación inicial del profesorado, de manera que a partir del curso 2009-2010, quien ejerza la profesión docente en Educación Secundaria, tiene que cursar previamente un máster como nuevo requisito. La finalidad principal del nuevo enfoque formativo es el desarrollo de competencias profesionales del futuro profesor, según se dispone en la *Orden ECI/3858/2007*, de 27 de diciembre.

Sin embargo, después de un tiempo de la aplicación de este programa formativo, si bien se ha percibido como un cambio necesario con respecto al modelo anterior (Curso de Adaptación Pedagógica o CAP), no se puede afirmar con seguridad que se estén alcanzando los resultados deseados, tal y como concluíamos en el capítulo anterior (Barberá, 2010; Escudero, 2009b; González Sanmamed, 2015; Hernández y Carrasco, 2012; Martínez Bonafé, 2004; Martínez Martín, 2016; Moreno, 2006; Santos y Lorenzo, 2015; Valdés y Bolívar, 2014; Viñao, 2009).

En este punto, cabe preguntarnos por la relevancia que se concede al perfil competencial del docente de secundaria y, como apuntábamos anteriormente, explorar si dichas competencias se han integrado efectivamente en los planes de estudio de la formación inicial o simplemente se han incorporado a las memorias de los programas por la obligación que transfiere la Orden (Torrecilla et al. 2014).

Es decir, necesitamos evaluar la formación inicial que se está ofreciendo y, más importante aún, cómo lo están asumiendo los diversos colectivos implicados en el proceso (Castillo, 2013). Además, conocer las percepciones nos facilita el camino hacia la mejora educativa, tal y como lo demuestra la investigación educativa en el campo actitudinal (Traver-Martí y Ferrández-Berruero, 2016).

Por ello, este problema descrito nos ha llevado a considerar la realización de esta investigación y ofrecer respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué grado de importancia concede el profesorado de secundaria (actual y futuro) y sus formadores a las competencias docentes?
- ¿Sigue predominando el docente tradicional (basado en la hegemonía del “saber”) o conceden importancia a otras dimensiones de competencia (Saber hacer, Saber estar y Saber ser)?
- ¿Existe diferencias en la valoración de dichas competencias entre los diferentes colectivos?

- ¿El programa de formación inicial del profesorado de secundaria está favoreciendo la adquisición de las competencias docentes?
- ¿Existe diferencias entre la percepción del grado de desarrollo de dichas competencias entre los estudiantes y sus formadores?
- ¿Qué puntos fuertes y de mejora tiene el máster?

Teniendo en cuenta estas consideraciones y los interrogantes formulados, planteamos en este capítulo los objetivos generales y específicos que se derivan así como el contexto de la investigación.

Este capítulo 5, por tanto, está dispuesto para que actúe como nexo del marco teórico y antesala del estudio empírico, conformado por los dos capítulos siguientes, referidos a: su diseño metodológico (capítulo 6) y al análisis de los resultados (capítulo 7).

5.2 OBJETIVOS

Dentro del marco teórico que hemos expuesto y siendo coherentes con los interrogantes formulados, los objetivos generales y específicos de esta investigación son los siguientes:

Objetivo general 1: Averiguar cuál es la percepción que el profesorado de secundaria de Castellón tiene de las competencias docentes.

1.1 Validar los instrumentos de recogida de información.

1.2 Describir la importancia que dan a las competencias docentes los colectivos objeto de estudio (docentes de secundaria en activo, estudiantes, egresados y profesorado del máster).

1.3 Comprobar si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (disciplinares, metodológicas, sociales y personales).

1.4 Contrastar el grado de importancia entre los cuatro colectivos, a partir del análisis del grado de acuerdo entre los mismos.

Objetivo general 2: Valorar en qué medida el modelo formativo actual favorece la adquisición de las competencias docentes.

2.1 Analizar la forma de trabajo de las competencias docentes y su nivel de consecución en el máster, desde la percepción del profesorado y alumnado.

2.2 Analizar la contribución del Máster de Secundaria en la adquisición de las competencias docentes, identificando áreas de mejora en el modelo de formación inicial desde el punto de vista de sus protagonistas.

5.3 CONTEXTO DEL ESTUDIO

5.3.1 El profesorado de secundaria de Castellón

Si bien la caracterización del profesorado de secundaria ha sido objeto de estudio en la primera parte de este estudio, a continuación queremos incluir algunas características de los docentes y su contexto de trabajo de la provincia de Castellón, ya que es el marco en el que tiene lugar nuestra investigación. En concreto, los indicadores que incluimos se centran en dos ejes: centros educativos y profesorado; y tres ámbitos geográficos: local (Castellón), autonómico (Comunidad Valencia) y estatal (España).

5.3.1.1 Centros educativos

La provincia de Castellón cuenta con 83 centros dedicados a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, 55 a Bachillerato y en torno a 42 en la Formación Profesional (Básica y Media), lo que en datos relativos supone el 11,67%, 11,78% y alrededor del 12,28%(respectivamente) con respecto a la Comunidad Valenciana (tabla 5.3.1).

Tabla 5.3.1 Número de centros educativos según etapa educativa y titularidad (curso 2014-2015)

	Castellón (a)	Comunidad Valenciana (a)	España (b)
Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)			
Enseñanza Pública	49	358	4.153
Enseñanza Privada y Concertada	34	353	3.202
<i>Total</i>	<i>83</i>	<i>711</i>	<i>7.355</i>
Bachillerato			
Enseñanza Pública	41	329	3.046
Enseñanza Privada y Concertada	14	138	1.490
<i>Total</i>	<i>55</i>	<i>467</i>	<i>4.536</i>
Formación Profesional Básica			
Enseñanza Pública	39	294	1.601
Enseñanza Privada y Concertada	3	38	324
<i>Total</i>	<i>42</i>	<i>332</i>	<i>1.925</i>
Formación Profesional Media			
Enseñanza Pública	28	207	1.959
Enseñanza Privada y Concertada	14	135	761
<i>Total</i>	<i>42</i>	<i>342</i>	<i>2.720</i>
Formación Profesional Superior			
Enseñanza Pública	25	179	1.615
Enseñanza Privada y Concertada	13	106	670
<i>Total</i>	<i>38</i>	<i>285</i>	<i>2.285</i>

Fuentes:

(a) Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte a través del directorio de la página web <http://www.ceice.gva.es/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>

(b) Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

5.3.1.2 Profesorado

En relación al profesorado en la provincia de Castellón, se concentra principalmente en centros de enseñanza pública (78,13%), siendo menos numeroso en la enseñanza de titularidad privada y concertada (21,87%) (tabla 5.3.2).

Tabla 5.3.2 Número de docentes según titularidad de centro educativo (curso 2014-2015)

	Castellón	Comunidad Valenciana	España
Enseñanza Pública	1.990	13.470	262.279
Enseñanza Privada y Concertada	557	6.258	199.746
<i>Total</i>	<i>2.547</i>	<i>19.728</i>	<i>62.533</i>

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

5.3.2 El Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I

Asimismo, dado que el estudio se centra en el marco del Máster de Secundaria en la Universitat Jaume I, también hemos recopilado información relacionada para el adecuado encuadre y fundamentación del estudio. Para ello, en primer lugar, haremos una breve reseña a la Universitat Jaume I para, a continuación, ofrecer información sobre las bases de diseño del título del máster y las características del mismo.

5.3.2.1 La Universitat Jaume I en cifras

Las Cortes Valencianas aprobaron la *Ley 3/1991, de 19 de febrero, de creación de la Universitat Jaume I*. La nueva universidad pública de las comarcas del norte de la Comunidad Valenciana se creó sobre la herencia de la Escuela de Formación del Profesorado, fundada en el año 1901, el Colegio Universitario de Castellón y el Instituto de Tecnología Cerámica, fundados el año 1969.

La Universidad se regula según lo dispuesto en *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. Concebida en el año 1991 como acabamos de indicar, es por tanto una institución joven, nacida en pleno proceso de consolidación de la sociedad de la información, lo que ha generado que desde sus orígenes uno de sus rasgos distintivos haya sido la aplicación de las TIC a los procesos de aprendizaje, de investigación y de gestión universitaria. Algunas cifras clave de la Universidad nos permitirán entender el contexto en el que se enmarca nuestra investigación (tabla 5.3.3).

Tabla 5.3.3 Cifras clave de la UJI (curso 2013-2014)

Concepto	Cifra
Estudios de grado	31
Estudios de Máster (universitarios y propios)	62 (46 y 16)
Programas de Doctorado	19
Estudiantes	13.993
Tasa de ocupación	69,5%
Personal docente e investigador	1.400
Personal de Administración y Servicios	611

Fuente: Servicio de Comunicación y Publicaciones de la Universitat Jaume I⁷⁴

⁷⁴ Información proporcionada desde el Servicio de Comunicaciones y Publicaciones de la Universidad (consultado en octubre 2016): <http://www.uji.es/institucional/uji/presentacio/>

5.3.2.2 *Diseño del Máster de Secundaria en la Universitat Jaume I*

A partir de la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y lo dispuesto en la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre*, la UJI obtuvo la autorización (por parte de la ANECA y el Consell) para ofertar en el curso 2009/2010 el Máster Oficial en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, poniendo fin al CAP. Concretamente el título se verificó el 28 de septiembre de 2009 pero el plan de estudios se modificó para el curso 2013-2014 tras las recomendaciones del Consejo de Universidades.

Si bien no queremos adentrarnos en el proceso de confección y validación del título pues excede los propósitos de nuestra investigación, sí que consideramos necesario, al menos, recopilar algunas claves de su diseño y para ello nos remitimos a información recogida en la Memoria del título⁷⁵, tanto la inicial (disponible para el curso 2009/2010) como la modificada, que es actualmente la vigente (desde el curso 2013/2014).

a) Procedimientos de consulta

Se combinó un procedimiento de consulta interna con uno de carácter externo.

A nivel interno, se creó una Comisión Académica formada por el coordinador general, un representante de cada una de las materias comunes a todas las especialidades y un representante por especialidad. Además, se establecieron unas sesiones de trabajo interno (para consensuar las líneas de trabajo), un calendario de reuniones y unos plazos de entrega de las tareas encomendadas. Una de los acometidos era también integrar la experiencia acumulada del CAP. También se designó un responsable para cada uno de los módulos (el General y cada uno de las Especialidades: Tecnología y Ciencias experimentales, Ciencias Humanas y Sociales, Arte, Educación Física, Lengua y Literatura y enseñanza de idiomas, Matemáticas, Formación Profesional, Orientación Educativa). Se decidió que hicieran la función de dinamizadores y contactaran e integrasen en su grupo a otros profesionales internos como externos a la universidad.

Respecto a los procedimientos de consulta externa hay que hacer referencia a los agentes externos a la comisión, del que formaban parte profesorado de secundaria, psicopedagogos, profesorado de otras áreas o departamentos de la universidad. Ellos proponían sus comentarios y sugerencias, que eran recogidos, como acabamos de indicar, por cada responsable de los módulos.

b) Objetivos

Se pretende que el alumnado, al finalizar el Máster:

1. Posea una formación suficiente tanto de las características del alumnado como del centro educativo y del contexto en el que el proceso de enseñanza aprendizaje debe circunscribirse.
2. Posea una formación actualizada de los contenidos más relevantes de la especialidad en la que curse el Máster así como las técnicas y métodos didácticos más idóneos para la especialidad y estrategias de innovación e investigación educativa ajustándose, en todo momento a criterios de calidad.

⁷⁵Información disponible en la página web del Máster:
<http://www.uji.es/ES/infoest/estudis/postgrau/oficial/e@/22892/?pTitulacionId=42135&pApartadoId=79921>

3. Demuestre su competencia en el desempeño de la profesión docente siendo capaz de aplicar dichos conocimientos en la práctica real de aula mediante el prácticum y además ser capaz de defenderlos e integrarlos en el trabajo de fin de Máster.

c) Competencias

La conceptualización de competencias queda reflejada en la memoria revisada del título (esto es la del curso 2013/2014). Se basó en lo que dispone una Recomendación europea (Comisión Europea, 2007a) según la cual define a las mismas como: “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (p.3).

Por otro lado se establecía que la formación inicial garantizará que los futuros docentes de secundaria desarrollen las *competencias básicas* recogidas en *el Real Decreto 1393/2007*:

CB6 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

CB7 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

CB8 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

CB9 - Que los estudiantes posean habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

A su vez, estas básicas quedan concretadas en 16 *competencias genéricas* y 37 *específicas*. Aunque se retomará más adelante, en el *Anexo 1* se puede consultar el listado de las mismas.

d) Plan de estudios

Siguiendo la directriz oficial, marcada por la *Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre*, el Máster tiene una estructura básica de 60 créditos ECTS divididos en dos módulos (tabla 5.3.4): uno general y común a todas las especialidades (con un total de 20 créditos ECTS) y otro módulo en el que se trabaja por especialidades e incluye el Prácticum y el Trabajo Fin de Máster (de 40 créditos ECTS).

Tabla 5.3.4 Plan de estudios del Máster de Secundaria en la UJI

Módulos	Materias
General (20 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (6 ECTS) - Procesos y Contextos educativos (6 ECTS) - Sociedad, Familia y Educación(6 ECTS) - SIM Instituto (2 ECTS)
Específico (40 ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> - Complementos para la formación disciplinar (8 ECTS) - Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes (8 ECTS) - Innovación e Investigación educativa (8 ECTS) - Prácticum (10 ECTS) - TFM (6 ECTS)

En la memoria del mismo se describe los contenidos de cada materia y las competencias vinculadas a las mismas. Las nueve especialidades ofertadas inicialmente eran: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Experimentales y Tecnología , Lengua y Literatura y enseñanza de idiomas, Formación Profesional, Orientación educativa, Música, Artes plásticas, Educación Física y Matemáticas. En el último curso consultado (2016/2017) están activadas todas las especialidades indicadas⁷⁶, a excepción de Orientación educativa, Música, Artes plásticas y Educación Física.

e) Cifras clave

El Máster de Secundaria es el programa de posgrado que mayor número de áreas y personal docente implica en la Universidad, pues según cifras disponibles para el curso 2014-2015 hay hasta 23 departamentos implicados⁷⁷. Estos datos le confiere su carácter complejo, al menos por cuanto a la coordinación se refiere. Además, hay que añadir un promedio de 200 alumnos⁷⁸ por curso, tal y como vemos en la siguiente tabla (tabla 5.3.5):

Tabla 5.3.5 Número de estudiantes matriculados en el Máster de Secundaria

Curso	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016
Universitat Jaume I – Castellón ^(a)	170	188	300	290	154	201	166
Comunidad Valenciana ^(b)	2.853						
España ^(b)	20.296						

Fuentes:

(a) Servicio de Gestión de la Docencia y Estudiantes de la Universitat Jaume I

(b) S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Secretaría Gral. de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015)

⁷⁶ Incluye algunas subespecialidades:

- Ciencias Experimentales y Tecnología (incluye Física y Química, Ciencias Naturales y Tecnología e Informática).
- Lengua y Literatura y enseñanza de idiomas (incluye Castellano e Inglés).

⁷⁷ Ver detalle de los departamentos en el *Anexo 2*.

⁷⁸ El número de estudiantes matriculados fluctúa en función de las expectativas laborales que hay en el ámbito de la docencia en secundaria (previsión de oposiciones), tal y como se recoge en el informe de autoevaluación del programa formativo (UJI, 2014). Esto se puede apreciar en los cursos 2011-2012 y 2012-2013, donde se registró mayores cifras de alumnado.

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

PARTE II.
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6.
DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN

Índice del Capítulo 6

-
- 6.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
 - 6.2 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA
 - 6.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y EL ANÁLISIS DE DATOS
 - 6.4 ANÁLISIS DE DATOS REALIZADOS
-

6.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1.1 Metodología

Si en los capítulos precedentes hemos abordado la contextualización y justificación del trabajo con un marco teórico pertinente sobre el tema que nos ocupa, en el presente apartado presentamos los aspectos metodológicos que fundamentan el estudio empírico y que se concretan en: el diseño de la investigación, los instrumentos empleados, las técnicas utilizadas así como los análisis llevados a cabo, que se desarrollan con mayor detalle en las próximas secciones del capítulo.

En primer lugar, queremos situar nuestro trabajo desde el punto de vista de la función que desempeña nuestra investigación (McMillan y Schumacher, 2005). Así, esta tesis se enmarca en el campo de la investigación evaluativa y, más concretamente, en la *evaluación de programas*. Tal y como indican algunos referentes en este ámbito (Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000; Pérez Juste 2000, Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez, 1994) como proceso de investigación, este debe ser riguroso, estar bien controlado, realizarse de forma sistemática y con la finalidad de valorar la calidad del programa como base para la posterior toma de decisiones de mejora.

Por tanto, el objetivo básico que persigue este tipo de estudio reside en la necesidad de tomar en consideración el marco contextual donde se desarrolla el hecho educativo estudiado, para que nos ayude a una mejor comprensión del mismo, a la vez que procurando mejorarlo (Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003).

En nuestra investigación, hemos seguido los preceptos que propone Pérez Juste (2000) para la evaluación de programas y que tiene como características los siguientes parámetros: a) una evaluación orientada a la mejora; b) desde enfoques internos, centrando la atención en puntos fuertes y débiles; c) aplicando el principio de complementariedad metodológica; d) con la participación de los miembros de la comunidad.

Además, nos ubicamos dentro del tercer momento de la evaluación⁷⁹, que corresponde con el análisis de los resultados de la aplicación del programa. Esto es, comprobar la eficacia del programa, y en nuestro caso, en términos de contribución a la adquisición de las competencias y su incremento en la importancia percibida.

En segundo lugar, desde el punto de vista de la metodología de la investigación y las técnicas de recogida de datos utilizadas, consideramos que el trabajo se acerca al paradigma positivista o empírico-analítico (Sabariego, 2012). Siguiendo la clasificación propuesta por Mateo (2012) y Torrado (2012) y teniendo en cuenta los objetivos de la tesis, es un estudio de encuesta *ex post-facto* en la que se ha combinado el estudio de carácter descriptivo (describir la muestra y realizar comparaciones entre las diferentes categorías) con el inferencial (contrastar las diferencias existentes entre las variables más significativas).

⁷⁹ Los cuatro momentos o etapas que propone Pérez Juste (2000) en la evaluación de programas son: 1) evaluación del programa en cuanto a tal (objetivo: establecer la calidad técnica del programa) ; 2) evaluación del proceso de implantación del programa (objetivo: facilitar la toma de decisiones a tiempo); 3) evaluación de los resultados de la aplicación del programa (objetivo: comprobar la eficacia del programa); 4) institucionalización de la evaluación del programa (objetivo: crear una cultura de evaluación para mejorar continuamente el mismo).

Además, nos acercamos a la realidad educativa desde los presupuestos del análisis cualitativo, con métodos y técnicas de investigación como el grupo de discusión y el análisis documental, caminando hacia una perspectiva integradora (Biddle y Anderson, 1989; Husen, 1988).

De esta manera, abordamos la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica (Bericat, 1998; Buendía, 1998; Creswell, 1994; Mateo, 1990; Pérez Juste, 2000; Tejedor et al., 1994) con la finalidad de proporcionar una visión de la realidad educativa más completa. Al mismo tiempo, también se puede considerar este enfoque metodológico una aproximación a la característica de validez interna, pues implica el contraste de información y aportar mayor profundidad a la investigación (Cohen y Manion, 2002).

En la siguiente tabla se muestra, a modo de síntesis, el paradigma, metodología y método descritos para nuestra investigación (tabla 6.1.1).

Tabla 6.1.1 Paradigma, metodología y métodos de la investigación

Paradigma	Metodología	Método
Positivista Objetivo: Explicar y relacionar variables	Empírico-analítica Cuantitativa	Ex post-facto - Descriptivo - Inferencial
Interpretativo Objetivo: Comprender	Cualitativa	Análisis documental Grupo de discusión

Además, basándonos en las aportaciones de varios autores (Creswell, 1994; Denzin, 1970; Morse, 1991) utilizamos la triangulación como estrategia metodológica de investigación con el objetivo de dotar de mayor validez, calidad y amplitud en la comprensión del problema descrito. En concreto, se realizará una doble triangulación:

- 1) Triangulación metodológica: Utilización de diferentes instrumentos para la recogida de datos (cuestionario, grupo de discusión y análisis documental).
- 2) Triangulación de fuentes: mediante la selección de diferentes informantes para la recogida de datos (egresados y profesorado del máster, en el objetivo 2).

6.1.2 Fases del diseño de la investigación

Retomando el esquema de Sabariego y Bisquerra (2012) dibujado en la Introducción de la tesis (figura 1), en este apartado nos ocuparemos de las fases del diseño del estudio empírico que en concreto son tres; selección del método y diseño de la investigación, recolección de los datos, análisis de estos e interpretación de los resultados y, finalmente, elaboración de conclusiones.

6.1.2.1 Selección del método y diseño de la investigación

El punto de partida fue el diseño metodológico, que supone abordar la “lógica de la investigación” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992) y los principios que guían la misma, aspectos a los que ya hemos hecho referencia en la introducción de este apartado. A partir de aquí, el desarrollo de esta etapa estuvo centrada en la definición inicial de los objetivos, la identificación de los sujetos participantes y la construcción de los instrumentos, cuyas características esenciales se describen más adelante (consultar apartado 6.3).

Los objetivos los hemos ido revisando, en función de las nuevas aportaciones que hemos ido encontrando y de hecho, se han llegado a redefinir en varias ocasiones, una práctica habitual en este tipo de investigaciones tal y como corroboran Sabariego y Bisquerra (2012).

En relación a los colectivos, inicialmente nos planteamos como eje principal los docentes de secundaria en activo, pero conforme avanzábamos con la investigación consideramos que sería más interesante conocer la percepción en tres momentos diferenciados de la carrera profesional: I) antes de la formación inicial, II) al concluir la misma ; III) una vez adquirida la experiencia en el ejercicio de la profesión. Asimismo, también decidimos incluir a los formadores del programa de formación inicial, muchas veces un colectivo olvidado y, sin embargo, decisivo para la preparación de los futuros docentes, tal y como hemos aprendido a través de la documentación europea recogida en el capítulo 2. Además, al triangular percepciones de estos cuatro grupos, nos ha permitido tener una visión más amplia del problema y, por tanto, enriquecer nuestro estudio.

6.1.2.2 Recolección de datos

Una vez que los instrumentos fueron diseñados, comenzamos la fase de administración, que constituye un intenso trabajo de campo y una fase fundamental para garantizar el éxito de nuestro estudio.

La aplicación de los cuatro cuestionarios (profesorado de secundaria, estudiantes del máster, profesorado del mismo y egresados) tuvo lugar durante cuatro cursos académicos consecutivos, siendo el primero el 2011-2012 y, el último, el 2014-2015. En paralelo, se realizó un grupo de discusión para contrastar la información recogida con los cuestionarios, que tuvo lugar al finalizar el curso académico 2014-2015. Además, también cabe señalar que hemos incluido para el análisis información extraída en el acto de audiencia pública, dentro del contexto de acreditación del máster durante el citado curso. Aunque no se trate de un grupo de discusión planificado para esta tesis, hemos considerado pertinente integrarlo aquí pues la temática abordada guarda estrecha relación con los objetivos planteados en esta tesis, permitiéndonos complementar los datos del resto de fuentes de información.

La recogida de datos la fuimos realizando a través de diferentes formatos (papel, plataforma informática) y gracias a la colaboración de diferentes figuras e instituciones, lo cual nos aseguraba la participación de un elevado porcentaje de sujetos. Así, el Centro de Formación del Profesorado de Castellón (CEFIRE), la Dirección del máster de profesorado de la Universidad y el equipo de profesorado de asignaturas obligatorias nos facilitaron la administración de los diferentes cuestionarios (en la descripción de la muestra se amplía esta información).

6.1.2.3 Análisis de datos e interpretación de resultados

Una vez aplicados los instrumentos procedimos, por un lado, a introducir los datos en el programa estadístico SPSS (versión 22.0), para la investigación cuantitativa. Por otro lado, para la investigación cualitativa, optamos por utilizar el proceso de transcripción mediante el procesador de textos y otras estrategias de codificación de la información que se ampliarán en el apartado 6.3.

Una vez organizados los datos, procedimos a interpretar los resultados obtenidos en los diferentes análisis, dando así respuesta a los objetivos planteados para este estudio. En el apartado 6.4 explicamos con mayor detenimiento las técnicas de análisis de datos empleadas para cada objetivo.

6.1.2.4 *Elaboración de conclusiones y redacción del informe final*

La última fase de la investigación consistió en la elaboración de conclusiones, propuestas de mejora y líneas futuras de investigación, capítulo que cierra la tesis que nos ocupa.

6.2 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La muestra de nuestra investigación está conformada por estos cuatro grupos:

- Docentes en activo de Castellón capital y provincia, de todos los departamentos didácticos, que imparten clases en los niveles de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Escuela Oficial de Idiomas (para simplificar la terminología, agrupamos los mismos bajo la denominación genérica de “docentes de secundaria”).
- Estudiantado que cursa el máster en la Universitat Jaume I de Castellón en dos momentos formativos:
 - Al inicio del máster, que categorizamos como “estudiantes”
 - Una vez finalizado el mismo, que denominamos “egresados”.
- Profesorado del Máster de Secundaria, tanto del bloque común como de las materias optativas.

Administramos el cuestionario a toda la población, mediante la utilización de la técnica de muestreo no probabilística y fortuita en las respuestas obtenidas, cumpliendo la condición de que sea representativa de la población de referencia.

Con estas consideraciones, finalmente logramos reunir una muestra de 421 sujetos que participaron en esta investigación, tal y como se recoge en la tabla 6.2.1.

Tabla 6.2.1 Distribución de la muestra en los cuestionarios de la investigación

Colectivo	Muestra	Población	Curso académico
Docentes de secundaria	136	1990	2011-2012
Estudiantes del máster	92	180	2012-2013
	78	180	2013-2014
Egresados del máster	63	102	2013-2014
Profesorado del máster	52	64	2014-2015

Queremos indicar algunas observaciones respecto a la aplicación del cuestionario en los estudiantes del máster y los egresados. Por un lado, como se observa en la tabla 6.2.1 recogimos información de los estudiantes en dos cursos académicos, 2012-2013 y 2013-2014. Esto responde al hecho de que queríamos verificar que no había diferencias en las cohortes de entrada (como así constatamos). Por otro lado, tal y como hemos descrito en los objetivos, también buscábamos analizar las diferencias entre la formación al inicio del máster (estudiantes) y al final (egresados); por tanto, era preciso recoger datos en el momento de entrada y salida del máster (curso 2013-2014).

El detalle de las características de los participantes está recogido en los apartados sucesivos. Primero, describimos la muestra del cuestionario y, después, del grupo de discusión.

6.2.1 Descripción de la muestra de los docentes de secundaria

Hemos abarcado profesores de secundaria de Castellón y provincia de todo el rango de edad posible y con diferentes años de experiencia en la docencia. Para ello se solicitó la colaboración del CEFIRE de Castellón que hizo posible la distribución del cuestionario entre los profesores de secundaria, que contestaron el mismo durante los meses de abril a junio del año 2012. La muestra es representativa al 95% con un margen de error del 8,1%.

La muestra cuenta con una media de edad de 46 años y con una experiencia media docente de 17 años (tabla 6.2.2).

Tabla 6.2.2 Edad y experiencia docente del profesorado de secundaria

Variable	N	M	DT	Mín.	Máx.
Edad	135	46	7,35	27	62
Años docencia	134	17	8,17	1	37

Número de respuestas (N), valor promedio (M), desviación típica (DT), valor mínimo (Mín.) y valor máximo (Máx.)⁸⁰

Además, en la tabla 6.2.3 podemos encontrar información adicional sobre las características de esta muestra en lo que se refiere a departamento didáctico, etapa educativa en la que imparte clases y aspectos relativos al centro al que pertenecen.

Como se observa, están representados hasta 23 departamentos didácticos, si bien los ámbitos de Ciencias y Tecnología (40%), Lenguas (22%) y Matemáticas (10%) son los más numerosos. Los docentes imparten clases en diferentes niveles educativos, predominantemente en la etapa de secundaria obligatoria (47%) y postobligatoria (42%).

En cuanto a las características de los centros, las respuestas obtenidas se encuentran distribuidas entre las variables disponibles, si bien existe una importante representación de centros medianos y localizados en la ciudad de Castellón. Así, han participado profesores que pertenecen a centros de toda la provincia de Castellón (zona centro: 46%; litoral: 38%; interior: 16%) y de diferente tamaño, según el número de alumnos (grande: 33%; mediano: 54%; pequeño: 13%).

⁸⁰ Hemos utilizado la codificación que propone la normativa APA, para el valor promedio y la desviación típica.

Tabla 6.2.3 Distribución de la muestra de los docentes de secundaria según variables contextuales

Variable	Descripción	%	N
Departamento didáctico (a)	Ciencias Experimentales y Tecnología	39,71	Total: 54 Biología-Geología (20), Física-Química (19), Naturales (5), Tecnología (5), Informática (4) y Electrónica (1)
	Lenguas	22,06	Total: 30 Castellano (10), Inglés (9), Valenciano (7) Español-extranjeros (2), Árabe (1) y Francés (1)
	Matemáticas	10,29	Total:14 Matemáticas (14)
	Orientación	8,09	Total: 11 Orientación (11)
	Ciencias Sociales y Humanidades	6,62	Total:9 Sociales (4), Economía (1), Historia (1) y Filosofía (3)
	Formación Profesional-administración	2,21	Total:3 Administración y gestión (2) y FOL (1)
	Dibujo	1,47	Total:2 Dibujo (2)
	Educación Física	0,74	Total:1 Educación Física (1)
	Música	0,74	Total:1 Música (1)
	<i>Respuestas en blanco</i>	8,09	En blanco (11)
Nivel (b)	ESO	47,17	100
	Bachillerato	41,51	88
	Ciclo Formativo	7,55	16
	Escuela de Idiomas	3,77	8
Localización y tamaño del centro	Castellón capital	45,58	Total:62 Grande(36), mediano (24), pequeño(2)
	Litoral	38,24	Total:52 Grande(5), mediano (40), pequeño(7)
	Interior	16,18	Total:22 Grande(4), mediano (9), pequeño(9)

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

Notas:

(a) El análisis de esta variable moduladora se ha realizado a partir de la agregación de la información en especialidades (pasando de 23 a 9 áreas), tomando como referencia el criterio de clasificación utilizada para el Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat Jaume I (ver *Anexo 3*).

(b) Hay profesores que imparten clases en varios niveles.

6.2.2 Descripción de la muestra de los estudiantes del máster

El cuestionario de los estudiantes del Máster de Secundaria fue aplicado durante dos cursos académicos consecutivos (2012-2013 y 2013-2014) al comenzar el primer semestre, entre octubre y noviembre de cada año. Para ello, el profesorado de las asignaturas del Módulo general nos facilitó el proceso de su administración en papel.

Los cuestionarios fueron respondidos por un total de 170 estudiantes del máster, con una media de edad de 28 años (tabla 6.2.4). La muestra es representativa al 95% con un margen de error del 5,5%.

Tabla 6.2.4 Edad de los estudiantes del máster

Variable	N	M	DT	Mín.	Máx.
Edad	170	28	5,93	21	52

Número de respuestas (N), valor promedio (M), desviación típica (DT), valor mínimo (Mín.) y valor máximo (Máx.)

Tenemos representación de todas las especialidades ofrecidas por el máster en la Universitat Jaume I, siendo las más numerosas las de Lenguas (41%) y Ciencias Experimentales y Tecnologías (23%). Entre los argumentos para cursar el posgrado las respuestas están divididas entre una motivación vocacional (51%) y una alternativa de empleo (42%). Esta información se puede leer de forma más amplia en la tabla 6.2.5 que aparece a continuación.

Tabla 6.2.5 Distribución de la muestra de los estudiantes del máster según variables contextuales

Variable	Descripción	%	N
Especialidad	Ciencias Experimentales y Tecnología	22,94	Total: 39 Física-Química (12), Naturales (9), Tecnología e Informática (18)
	Lenguas	41,18	Total: 70 Castellano (21), Inglés (49),
	Matemáticas	14,12	Total: 24 Matemáticas (24)
	Ciencias Sociales y Humanidades	7,65	Total: 13 Geografía e Historia (13)
	Formación Profesional-administración	13,53	Total: 23 FP rama administrativa (23)
	<i>Respuestas en blanco</i>	0,59	En blanco (1)
Motivos para cursar el máster	Vocación	51,18	87
	Alternativa de empleo	41,76	71
	Otros	4,71	8
	<i>Respuestas en blanco</i>	2,35	4

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

6.2.3 Descripción de la muestra de los egresados del máster

Los egresados del Máster de Secundaria contestaron el cuestionario una vez finalizadas las prácticas en los institutos, entre los meses de junio y julio del año 2014. El cuestionario se facilitó gracias a la Dirección académica del máster, coincidiendo con el depósito del Trabajo Fin de Máster, asegurando así una mayor participación.

Fueron un total de 63 respuestas de alumnos con una media de 29 años de edad (tabla 6.2.6). La muestra es representativa al 95% con un margen de error del 7,7%.

Tabla 6.2.6 Edad de los egresados del máster

Variable	N	M	DT	Mín.	Máx.
Edad	63	28	6,36	22	47

Número de respuestas (N), valor promedio (M), desviación típica (DT), valor mínimo (Mín.) y valor máximo (Máx.)

En cuanto a la distribución por especialidad cursada, la más representadas fueron las de enseñanza de Lenguas (37%) y Ciencias Experimentales y Tecnología (30%), aunque también hay respuestas del resto de modalidades (tabla 6.2.7). Algo más de la mitad indicaron que decidieron matricularse en el máster por vocación hacia la profesión de enseñar (52%), una proporción similar que los estudiantes (51%), conforme describíamos en el apartado anterior.

Tabla 6.2.7 Distribución de la muestra de los egresados del máster según variables contextuales

Variable	Descripción	%	N
Especialidad	Ciencias Experimentales y Tecnología	30,16	Total:19 Física-Química (3), Naturales (6), Tecnología e Informática (10)
	Lenguas	36,51	Total:23 Castellano (8), Inglés (15),
	Matemáticas	11,11	Total:7 Matemáticas (7)
	Ciencias Sociales y Humanidades	4,76	Total:3 Geografía e Historia (13)
	Formación Profesional-administración	17,46	Total:11 FP rama administrativa (11)
	<i>Respuestas en blanco</i>	0,00	En blanco (0)
Motivos para cursar el máster	Vocación	52,38	33
	Alternativa de empleo	34,92	22
	Otros	12,70	8
	<i>Respuestas en blanco</i>	0,00	0

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

6.2.4 Descripción de la muestra del profesorado del máster

El cuestionario dirigido al profesorado del máster fue enviado a través de la aplicación de cuestionarios electrónica y las respuestas fueron procesadas durante febrero y marzo del año 2015.

La muestra tiene representación de profesorado con diferentes años de experiencia en el máster, si bien más de la mitad cuenta con una larga trayectoria impartiendo clases en él (tabla 6.2.8). La muestra es representativa al 95% con un margen de error del 5,9%.

Tabla 6.2.8 Años de experiencia docente en el máster

Variable	%	N
1	9,62	5
De 2 a 4	44,23	23
De 5 a 6	46,15	24

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

Asimismo, contamos con la opinión de docentes de diferentes materias, tanto del bloque general (15%), como de las diferentes especialidades (71%) así como TFM o Prácticum (13%), con una proporción significativa de profesorado que no ha impartido clases en los centros de secundaria (63%), tal y como recogemos en la tabla 6.2.9.

Tabla 6.2.9 Distribución de la muestra del profesorado del máster según variables contextuales

Variable	Descripción	%	N
Materia /Asignatura	Módulo general	15,38	8
	Optativas (Especialidad)	71,15	37
	Ciencias Experimentales y Tecnología	21,15	11
	Lenguas	21,15	11
	Matemáticas	7,69	4
	Ciencias Sociales y Humanidades	13,46	7
	Formación Profesional-administración	7,69	4
	TFM-Prácticum	13,46	7
Experiencia docente en secundaria	Sí, actualmente	17,31%	9
	Sí, pero no ejerce actualmente	19,23%	10
	No	63,46%	33

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

6.2.5 Descripción de los participantes del grupo de discusión

En el grupo de discusión, realizado el 24 de julio de 2015 estuvo formado por cinco participantes: dos egresados y tres profesoras del máster (con experiencia en secundaria), en ambos casos correspondiente al curso 2014/2015. La selección de la muestra se hizo mediante muestreo no probabilístico fortuito tras el envío de una invitación a través del correo electrónico.

Además, como se ha indicado previamente, incluimos la información que recogimos durante el proceso de acreditación del máster, celebrado en audiencia pública el 4 de febrero de 2015, que hemos categorizado en nuestro análisis como “grupo de acreditación”. Al mismo asistieron dos egresados del curso 2013-2014 y dos docentes de secundaria en activo (y tutores de prácticas) así como un representante de la Inspección educativa. En la siguiente tabla se resume el perfil de los participantes y los códigos que se han utilizado en el análisis posterior (tabla 6.2.10).

Tabla 6.2.10 Participantes en los grupos de discusión

Grupo	Colectivo	Código
Grupo de discusión	Egresado 2014-2015 (G ^a e Historia)	GD-E1
Grupo de discusión	Egresado 2014-2015 (G ^a e Historia)	GD-E2
Grupo de discusión	Profesor máster	GD-P1
Grupo de discusión	Profesor máster	GD-P2
Grupo de discusión	Profesor máster	GD-P3
Grupo de acreditación	Egresado 2013-2014 (Tecn. e Informática)	GA-E3
Grupo de acreditación	Egresado 2013-2014 (Matemáticas)	GA-E4
Grupo de acreditación	Docente de secundaria	GA-D1
Grupo de acreditación	Docente de secundaria	GA-D2
Grupo de acreditación	Inspección educativa	GA-INS

6.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

En nuestro estudio nos hemos basado fundamentalmente en tres técnicas para la recogida de datos, que van asociadas a sus correspondientes instrumentos, tal y como muestra la siguiente tabla (tabla 6.3.1). Seguidamente explicamos sus características así como el procedimiento de su diseño, aplicación y posterior análisis de datos.

Tabla 6.3.1 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Técnica	Instrumento	Informantes
		- Profesorado de secundaria en activo (“docentes de secundaria”)
Cuestionario (Objetivos 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 2.1)	Cuestionario sobre competencias docentes	- Estudiantado del máster: inicio de curso (“estudiantes”) - Estudiantado del máster: final de curso (“egresados”)
		- Profesorado del Máster (“profesorado del máster”)

Técnica	Instrumento	Informantes
Análisis documental (Objetivo 2.1)	Documentos oficiales (guías docentes) del Máster de Secundaria en la UJI	- Profesorado del máster (responsables de las guías)
Grupo de discusión (Objetivo 2.2)	Guión de preguntas semiestructurado	- Profesorado del máster - Egresados del máster

6.3.1 Cuestionario

El cuestionario ha sido el instrumento clave de la tesis, pues como se puede ver en la tabla anterior (tabla 6.3.1) cubre cinco de los seis objetivos planteados en la investigación.

El cuestionario, diseñado *ad hoc*, lo hemos elaborado a partir de la revisión bibliográfica y, más concretamente, inspirado en la propuesta de Tribó (2008a), cuya pertinencia para haber sido seleccionada ya ha sido justificada en el marco teórico del estudio (Capítulo 3).

Está dividido en dos secciones. En la parte introductoria del cuestionario se utilizan factores de estudio independiente (variables moduladoras) sobre el colectivo así como su contexto. Las preguntas sustantivas (las referentes a la cuestión investigada) han sido formuladas a partir de un glosario de 44 competencias docentes, agrupadas en cuatro ámbitos, y que, como hemos indicado en el capítulo 2, cubre con las competencias del Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I (*Anexo 1*).

Estas cuestiones son cerradas y medidas en una escala de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta, según el grado de importancia, donde el valor 0 se corresponde con nada importante y, el valor 3, con muy importante.

En la tabla siguiente presentamos los ítems del cuestionario (tabla 6.3.2):

Tabla 6.3.2 Cuestionario utilizado

Competencias científicas (Saber)
1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto
1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia
1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor
1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda
1.5. Saber planificar y organizar los contenidos
1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes
1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras
1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)
1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales
1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)
Competencias metodológicas (Saber hacer)
2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza, diálogo...)
2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo
2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase
2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula
2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas
2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula
2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente
2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica
2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales
2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado
2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluación inicial
2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos
2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje
2.14. Diseñar una programación didáctica
2.15. Saber elaborar materiales didácticos
2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase
2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica
Competencias sociales (Saber estar)
3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia
3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica
3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa
3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales
3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...)
3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias
3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo
3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno
3.9. Participar en proyectos de investigación educativa
Competencias personales (Saber ser)
4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades
4.2. Saber tomar decisiones individualmente
4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario
4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión
4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración
4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)
4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado
4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación

El cuestionario administrado es idéntico para las cuatro muestras objeto de estudio, si bien lo único que difiere es:

- la parte introductoria con las variables moduladoras (cuya descripción ha sido ya analizada en el apartado anterior).
- En el cuestionario de egresados (curso 2013-2014) se añadió la pregunta de “grado de consecución de las competencias”, con cuatro niveles de respuesta: 0= nada alcanzadas; 1= algo alcanzadas; 2= bastante alcanzadas; 3=muy alcanzadas.
- En el cuestionario de profesorado de máster se incorporó la pregunta de “grado en el que se han trabajado las competencias”, con cinco niveles de respuesta: 0= nada trabajadas; 1= algo trabajadas; 2= bastante trabajadas; 3=muy trabajadas; 4= no es relevante en mi asignatura.

El análisis de cuestionarios lo realizamos a través del paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows y la hoja de cálculo (Microsoft Excel 14.0).

6.3.2 Análisis documental

En esta investigación, y más concretamente para dar respuesta al objetivo 2.1, hemos abordado un análisis de las guías docentes de las materias obligatorias y optativas del Máster con la finalidad de dilucidar hasta dónde el profesorado del Máster, que son los responsables del diseño de dichas guías, muestran coherencia con la nueva formación en competencias (al menos desde un punto de vista intencional). Además, esta técnica de análisis documental la hemos utilizado para apoyar otros métodos más directos de recogida de datos, como el cuestionario (respondido por el profesorado del Máster de Secundaria), permitiendo completar la información obtenida.

Para ello, seguimos un proceso sistemático y planificado, a partir de las etapas que proponen Massot, Dorio y Sabariego (2012). En concreto, las acciones realizadas han sido las siguientes:

1. Inventario de las guías docentes

Las guías docentes son documentos oficiales (Del Rincón et al., 1995), con carácter público, disponibles en Internet a través del LLEU (Libro electrónico de la Universidad)⁸¹. Seleccionamos las correspondientes al curso académico 2014-2015, que corresponde con el año en el que administramos el cuestionario al profesorado del máster.

2. Clasificación de los documentos identificados

Siguiendo la organización del Máster y el LLEU, seguimos la clasificación dispuesta en tres bloques (tabla 6.3.3):

⁸¹ Se puede acceder a las mismas a través del siguiente enlace:

https://e-ujier.uji.es/pls/www/!gri_ass.lleu_ficha_pop?p_titulacion=42135

Tabla 6.3.3 Materias del Máster de Secundaria de la UJI

Obligatorias

- Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (6 ECTS)
 - Procesos y Contextos educativos (6 ECTS)
 - Sociedad, Familia y Educación(6 ECTS)
 - SIM Instituto (2 ECTS)
-

Optativas (Especialidad)

- Complementos para la formación disciplinar (8 ECTS)
 - Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes (8 ECTS)
 - Innovación e Investigación educativa (8 ECTS)
-

TFM y Prácticum

- Prácticum (10 ECTS)
 - TFM (6 ECTS)
-

3. Selección de las guías pertinentes para los propósitos de la investigación

De un total de 105 materias recogidas en el LLEU, analizamos 33 guías (ver *Anexo 4*), quedando descartadas las 72 restantes por tratarse de materias que no estaban activas en el citado curso académico. El código de estas guías fue reformulado posteriormente, entre materias obligatorias (que codificamos como “O”) y optativas de especialidad (con el código “E”), incluyendo en estas últimas el TFM y el Prácticum.

4. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis

En este punto debemos detenernos un poco más pues es preciso especificar las variables que conforman dicho análisis. Así, previo a la lectura de las guías, identificamos una serie de aspectos (que hemos atribuido aquí el nombre de ‘categorías’) que han constituido el eje sobre el que ha pivotado este estudio.

Para ello, nos apoyamos fundamentalmente en la bibliografía de investigación, básicamente recogida en el marco teórico de este estudio (Capítulo 1, relativo a la caracterización de las competencias) que, además, hemos complementado con la literatura disponible sobre formación y evaluación de competencias en el ámbito universitario (en el Espacio Europeo de Educación Superior).

Como resultado de la lectura pormenorizada de las propuestas de los expertos consultados (Alsina, 2011; Álvarez et al., 2009; Bernal y Teixidó, 2012; Boix y Buset, 2011; Bunk 1994; Cano 2005, 2007, 2008; De Miguel, 2006; Gairín, 2009, 2011; Gallargo, 2011; Imbernón, 1994; Laval, 2004; Le Boterf, 2000; Miller, 1990; Monereo, 2009; Parcerisa, 2006; Pérez Gómez, 2008, 2010; Perrenoud, 2004; Regehr y Norman, 1996; Rué, 2007; Tejada, 2005; Tejada y Navío, 2005; Zabalza, 2008) definimos cinco categorías:

- 1) *Metodología activa*: Se utiliza una estrategia didáctica en la que el alumno tiene la iniciativa en su aprendizaje y hay una orientación aplicativa de la tarea.
- 2) *Contexto real*: Se utiliza problemas reales a los que el alumno debe enfrentarse, siendo prioritaria la aplicación del programa/proyecto/tema propuesto en un entorno real.
- 3) *Proyectos integrados*: Se sigue un enfoque global en el diseño curricular, de forma que la materia está dispuesta en coordinación con otras.
- 4) *Reflexión*: Se propone dispositivos que favorecen en el alumnado la autonomía, el pensamiento crítico así como un mayor conocimiento sobre la propia práctica y su aprendizaje.
- 5) *Evaluación plural*: Se plantean diversos instrumentos de evaluación, en diferentes momentos y en los que participa, además del profesor, el propio alumnado y/o sus compañeros.

Somos conscientes de que no es la única categorización posible, pero consideramos que las variables de análisis son suficientes y pertinentes para nuestro análisis, pues están fundamentadas en la literatura y nos ayudan a dar respuesta a nuestro objetivo.

6.3.3 Grupo de discusión

Otra técnica utilizada ha sido el grupo de discusión que, como técnica cualitativa, nos permite recopilar información relevante sobre nuestro problema de investigación (Massot, Dorio y Sabariego, 2012), facilitando una discusión para contrastar las opiniones de los participantes más que entrevistarles. Así, siguiendo a Martín Criado (1997):

El objetivo final del análisis será hallar los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. Estos marcos de interpretación se hallan unidos a las diferentes situaciones y relaciones sociales en las que normalmente se encuentran los miembros de ese grupo (p.95).

Para ello, planteamos las siguientes operaciones⁸², adaptando la propuesta sugerida de varios autores (Álvarez-Gayou, 2005; Fernández, 2006; Miles y Huberman, 1994):

1. Identificación de los participantes: invitamos a participar a todo el profesorado del máster (comunicación a través de correo electrónico), así como a los egresados (comunicación en las clases presenciales).
2. Definición de las preguntas: preparamos un guión con las preguntas clave que había que formular a los entrevistados, siguiendo el protocolo de desarrollo que recoge la tabla que mostramos en la página siguiente (tabla 6.3.4).

⁸² Los pasos comprendidos entre el 1-3 únicamente son aplicables al proceso para el grupo de discusión. A partir de la acción 4, también se aplica para lo que hemos denominado en este estudio 'grupo de acreditación'.

3. Obtención de la información: una vez convocados a los voluntarios, llevamos a cabo un único grupo de discusión en una sesión presencial con una duración de 90 minutos. La sesión fue grabada en audio, previo consentimiento del grupo.
4. Transcripción y ordenación: con posterioridad a la captura de información, transcribimos su contenido mediante el procesador de textos.
5. Reducción de la información en categorías de contenido: en primer término la codificación consistió, básicamente, en asignar códigos (temas) a los fragmentos significativos de los datos obtenidos, tomando frases cortas, o algún párrafo como unidad de significado. Se listaron todos los temas que aparecieron.

Como referente inicial, se utilizaron las categorías resultantes del cuestionario y los temas establecidos para las preguntas del grupos de discusión (dimensión del saber, dimensión del saber hacer, dimensión del saber estar y dimensión del saber ser). Además, añadimos otra serie de códigos que emergieron en el discurso del análisis de los datos. Este proceso de codificación supuso, en definitiva, fragmentar las transcripciones en categorías separadas de conceptos.

6. Obtención de conclusiones: Tras una fase descriptiva del análisis, procedimos a la fase interpretativa en la que relacionamos los códigos para poder extraer categorías con significados a partir de los datos y así elaborar una explicación integrada, como la que se presenta en el análisis de resultados del siguiente capítulo. Como síntesis, elaboramos además un mapa conceptual.

Tabla 6.3.4 Protocolo de desarrollo del grupo de discusión

Fase de intervención	Descripción
Presentación	Bienvenida. Presentación de los objetivos de la sesión y de la metodología
Identificación de los participantes	Presentación de cada uno de los participantes y su vinculación con el máster
Primera ronda de intervenciones	Planteamiento de la primera pregunta. La moderadora da la palabra a los participantes para que intervengan libremente, sin ningún orden establecido
Segunda ronda de intervenciones	Planteamiento de la segunda pregunta, siguiendo el mismo procedimiento que en la ronda previa.
Tercera ronda de intervenciones	Planteamiento de nuevas cuestiones que no hayan sido tratadas previamente
Cierre	Intervención final de la moderadora, agradecimientos y despedida

6.4 ANÁLISIS DE DATOS REALIZADOS

Para finalizar este capítulo, hemos relacionado los análisis de datos realizados con los objetivos planteados en nuestro estudio e instrumentos, tal y como mostramos en la tabla 6.4.1:

Tabla 6.4.1 Análisis de datos realizados clasificados según los objetivos de la investigación

Objetivo de la investigación	Tipo de análisis	Técnica/Instrumento
1.1 Validar los instrumentos de recogida de información	Fiabilidad (α de Cronbach) Estructura factorial	Cuestionario sobre competencias docentes
1.2 Describir la importancia que dan a las competencias docentes los colectivos objeto de estudio (docentes de secundaria en activo, estudiantes, egresados y profesorado del máster)	Descriptivos univariados	Cuestionario sobre competencias docentes
1.3 Comprobar si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (disciplinares, metodológicas, sociales y personales)	Prueba de contraste de hipótesis de muestras relacionadas (prueba T)	Cuestionario sobre competencias docentes
1.4 Contrastar el grado de importancia entre los cuatro colectivos, a partir del análisis del grado de acuerdo entre los mismos	Análisis de Varianza (ANOVA)	Cuestionario sobre competencias docentes
2.1 Analizar la forma de trabajo de las competencias docentes y su nivel de consecución en el máster, desde la percepción del profesorado y alumnado	Análisis de contenido Análisis descriptivo	Guías docentes del Máster de Secundaria en la Universitat Jaume I Cuestionario sobre competencias docentes
2.2 Analizar la contribución del Máster de Secundaria en la adquisición de las competencias docentes, identificando áreas de mejora en el modelo de formación inicial desde el punto de vista de sus protagonistas	Análisis de contenido	Grupo de discusión

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial

PARTE II.
ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO 7.
ANÁLISIS DE DATOS Y
RESULTADOS

Índice del Capítulo 7

- 7.1 VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN (OBJETIVO 1.1)
- 7.2 DESCRIBIR LA IMPORTANCIA QUE DAN A LAS COMPETENCIAS DOCENTES LOS COLECTIVOS OBJETO DE ESTUDIO (DOCENTES DE SECUNDARIA EN ACTIVO, ESTUDIANTES, EGRESADOS Y PROFESORADO DEL MÁSTER) (OBJETIVO 1.2)
- 7.3 COMPROBAR SI EXISTEN DIFERENCIAS EN LA IMPORTANCIA PERCIBIDA EN FUNCIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE COMPETENCIA (OBJETIVO 1.3)
- 7.4 CONTRASTAR EL GRADO DE IMPORTANCIA ENTRE LOS CUATRO COLECTIVOS, A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL GRADO DE ACUERDO ENTRE LOS MISMOS (OBJETIVO 1.4)
- 7.5 ANALIZAR LA FORMA DE TRABAJO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y SU NIVEL DE CONSECUCCIÓN EN EL MÁSTER, DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y ALUMNADO (OBJETIVO 2.1)
- 7.6 ANALIZAR LA CONTRIBUCIÓN DEL MÁSTER DE SECUNDARIA EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES, IDENTIFICANDO ÁREAS DE MEJORA EN EL MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SUS PROTAGONISTAS (OBJETIVO 2.2)
-

A continuación, procedemos a describir de manera pormenorizada los resultados de la investigación. Para su exposición hemos seguido el orden de los objetivos propuestos. Además, también hemos incluido una síntesis al final de cada apartado, que se integrará en el marco conclusivo desarrollado en el capítulo 8.

7.1 VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN (Objetivo 1.1)

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de la estructura del cuestionario aplicado⁸³, es decir, en su validación, atendiendo a la composición del mismo y aplicando unas pruebas desde dos parámetros: fiabilidad y validez.

7.1.1 Análisis de las muestras

Hemos realizado un análisis previo a las pruebas de validez y fiabilidad que ha consistido en comprobar los supuestos de igual variabilidad de cada muestra calculando la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Su justificación reside en verificar si las diferentes muestras del estudio (profesorado de secundaria, estudiantes del máster, profesorado del máster y egresados) pertenecen a la misma población y utilizar posteriormente los análisis pertinentes.

En la tabla 7.1.1 presentamos los valores de la prueba K-S (Z) y la significatividad asintótica bilateral (Sig.) correspondiente a los cuatro ámbitos de competencias que integra el cuestionario. El análisis completo puede consultarse en el *Anexo 5*.

Tabla 7.1.1 Valores de la prueba K-S por colectivos

Par	1-2				1-3				1-4			
	Saber	Saber hacer	Saber estar	Saber ser	Saber	Saber hacer	Saber estar	Saber ser	Saber	Saber hacer	Saber estar	Saber ser
Z	,626	,908	1,012	,505	,451	1,166	,801	,892	1,835	2,130	2,003	1,042
Sig.	,828	,382	,257	,961	,987	,132	,542	,405	,002	,000	,001	,227

Par	2-3				2-4				3-4			
	Saber	Saber hacer	Saber estar	Saber ser	Saber	Saber hacer	Saber estar	Saber ser	Saber	Saber hacer	Saber estar	Saber ser
Z	,854	,884	1,306	1,231	1,697	1,928	1,747	1,267	1,680	1,272	1,598	1,616
Sig.	,460	,416	,066	,096	,006	,001	,004	,080	,007	,078	,012	,011

(Colectivos: 1-Docentes de secundaria; 2-Estudiantes del máster; 3-Profesorado del máster; 4-Egresados del máster)

Se destacan en color verde las dimensiones en las que se registran diferencias estadísticamente significativas

⁸³ La validación que realizamos no pretende depurar el cuestionario, ya que consideramos que la información que proporciona es fundamental. Además, hemos verificado la pertinencia de los ítems a través de los análisis complementarios sobre fiabilidad (*Anexos 6 y 7*).

La prueba K-S nos indica que no existen diferencias significativas en los colectivos, a excepción de los egresados, concretamente con respecto 1) los docentes de secundaria (par 1-4) y 2) los estudiantes del máster (par 2-4), en todas las dimensiones excepto en el Saber ser, con un nivel de confianza del 99%; y 3) el profesorado del máster (par 3-4), que registran dichas diferencias en el Saber (al 99%) y en el Saber estar y Saber ser (al 95%).

Por tanto, consideramos que la muestra de los egresados no formaría parte de la misma población (resultado que retomaremos en las conclusiones sobre las aportaciones del máster). Esto implica, asimismo, que la validación del cuestionario será doble; por un lado, validaremos el cuestionario para la población 1 (docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesorado del máster) y, por otro, para la población 2 (egresados).

7.1.2 Validación del cuestionario

7.1.2.1 Introducción: diseño de la validación

En esta sección queremos explicar los criterios tenidos en cuenta para validar el cuestionario.

a) Fiabilidad

En primer lugar, para determinar el grado de fiabilidad del cuestionario diseñado, se ha aplicado la prueba α de Cronbach. Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach (tabla 7.1.2):

Tabla 7.1.2 Criterios de evaluación de la fiabilidad con la prueba α Cronbach

Alfa (α)	Valoración
>9	Excelente
>8	Bueno
>7	Aceptable
>6	Cuestionable
>5	Pobre
<5	Inaceptable

En segundo lugar, debemos también verificar otra cualidad: su validez; es decir la capacidad del instrumento para asegurarnos de que mide lo que debe medir (Morales y Huici, 2003). En nuestra investigación, la validez reclamada es que refleje las competencias que pretenden evaluarse. Para ello, abordamos la validez desde dos criterios: a) validez de contenido y b) validez de constructo.

b) Validez

Haremos referencia a la validez de contenido y la validez de constructo. En primer lugar, la *validez de contenido* informa “del grado en que el conjunto de categorías elaborado es una muestra representativa del universo de aspectos potencialmente observables” (León y Montero 2006, p.84). Es decir, ¿En qué grado los ítems del cuestionario representan el contenido que tratamos de evaluar?

En nuestro estudio, para la validez nos apoyamos en el juicio de expertos, aplicado desde la fundamentación teórica. Tal y como se ha fundamentado en el capítulo 3 del marco teórico, nos basamos en una serie de ítems de competencias de varios expertos, fundamentalmente de Tribó (2008a), que a su vez está basado en el Informe de Educación de la UNESCO (Delors, 1996) y el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Las competencias que recoge el cuestionario resultan de una construcción teórica, basada en cuatro ejes clave: Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser, ampliamente respaldados desde otras propuestas de expertos en el campo educativo (Bernal y Teixidó, 2012; Echevarría, 2002; Jofré y Gairín, 2010; Monereo y Pozo, 2007; Tejada, 2009). Se trata de una propuesta aglutinadora de la profesión pues combina las funciones más tradicionales del docente (enseñar la materia, saber comunicar, etc.) con las que Perrenoud (2004a) califica de emergentes de la profesión (utilizar nuevas tecnologías, trabajar en equipo, etc.).

Además, recordamos aquí de nuevo, la correspondencia entre las competencias del cuestionario diseñado y las que recoge el máster de Secundaria analizado en esta investigación (*Anexo 1*).

En segundo lugar, la *validez del constructo* tiene como objetivo analizar el funcionamiento del instrumento atendiendo a su coherencia interna.

El análisis factorial nos ha permitido analizar la estructura de las interrelaciones entre las variables del cuestionario y utilizarlo como técnica de reducción de datos a través de unas dimensiones representadas a través de unos “factores”. Aplicando el mismo al objeto de nuestra investigación, hemos pretendido encontrar el número de factores necesarios para explicar el máximo de información contenida en los datos del cuestionario diseñado.

En este caso, hemos aplicado un análisis factorial de tipo exploratorio (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 2000) pues desconocíamos a priori el número de factores; es en la aplicación empírica donde determinamos dicho número.

El método de extracción es el de componentes principales y utilizamos la rotación oblicua, pues no existía base para pensar en la independencia de los factores.

Como medida de adecuación muestral, hemos aplicado la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y también la prueba de esfericidad de Barlett. Nos interesaba el KMO para contrastar si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. El estadístico, que oscila entre los valores de 0 y 1, advierte que en las correlaciones inferiores a 0,5 es desaconsejable aplicar el análisis factorial con los datos de la muestra analizada (tabla 7.1.3).

Tabla 7.1.3 Criterios de evaluación de los resultados de KMO

KMO	Utilización del análisis factorial
≥ 0,75	Bueno
0,75 - 0,5	Aceptable
< 0,5	No aceptable

La prueba de esfericidad de Barlett, se distribuye aproximadamente según el modelo de probabilidad *Chi-cuadrado* y nos hemos fijado en su nivel crítico (Sig.), de manera que si era mayor que 0,05 no podríamos asegurar que el modelo factorial fuera adecuado para explicar los datos.

Tras un análisis factorial de primer orden, hemos realizado el de segundo orden para comprobar si cada uno de los factores resultantes del análisis se podrían agrupar en un único factor o componente y confirmar, de este modo, la unidimensionalidad del constructo.

Para acabar, conviene indicar que tanto las pruebas de fiabilidad como de validez las hemos aplicado a cada dimensión del cuestionario, pues no se puede aplicar al conjunto del mismo ya que se trata de un instrumento amplio y la muestra no alcanza el tamaño requerido para un análisis en su totalidad. Por otro lado, la literatura también apoya el tratamiento por dimensiones, tal y como refleja el propio modelo de Tribó (2008a).

7.1.2.2 Validación del cuestionario de docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster

7.1.2.2.1 Fiabilidad

Los datos obtenidos mediante el α Cronbach para medir la fiabilidad se presentan en la tabla 7.1.4. Tal y como se observa en la misma, podemos decir que el cuestionario resulta bastante fiable para valorar las opiniones del profesorado de secundaria, del máster y los estudiantes sobre la importancia que conceden a las competencias docentes.

Tabla 7.1.4 Fiabilidad en cuestionario de docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
Saber	,666	10
Saber hacer	,919	17
Saber estar	,848	9
Saber ser	,808	8

La competencia del Saber es la que obtiene un coeficiente menor ($\alpha= 0,666$) por el efecto de la competencia relativa a la lengua extranjera (inglés), pero consideramos necesario mantenerla porque su contenido es fundamental para nuestro estudio. De hecho, también se han realizado otros análisis complementarios que nos confirman la pertinencia de todos los ítems del cuestionario (*Anexo 6*).

7.1.2.2.2 Validez

Una vez constatada la validez de contenido, en esta sección hemos abordado la validez del instrumento mediante el análisis factorial (de primer y segundo orden) y, de este modo, analizar su estructura interna, tal y como hemos indicado anteriormente.

a) Dimensión del Saber

Sobre las respuestas obtenidas en la aplicación al cuestionario y mediante el análisis factorial de componentes principales, hemos obtenido 4 factores (dimensiones) que correlacionan de manera muy baja y que explican el 64,21% de la varianza (ver tablas 7.1.5 y 7.1.6). Asimismo, a través del índice KMO ($KMO=0,690$) y la prueba de esfericidad de Barlett ($Sig.=0,000$), podemos señalar que se trata de un modelo pertinente para explicar los datos (tabla 7.1.7).

Tabla 7.1.5 Varianza explicada por factores (Saber)

	% Varianza explicada
1	28,067
2	14,445
3	11,174
4	10,519
Total	64,205

Tabla 7.1.6 Correlaciones entre los factores (Saber)

Componente	1	2	3	4
1	1,000	,184	,192	-,192
2	,184	1,000	,071	-,148
3	,192	,071	1,000	-,062
4	-,192	-,148	-,062	1,000

Tabla 7.1.7 KMO y Barlett (Saber)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,690
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	218,767
	Gl	45
	Sig.	,000

La composición de los factores puede verse en la tabla 7.1.8, que corresponde a la matriz de estructura. Cada uno de los elementos de la matriz de estructura se denomina saturaciones e indican la correlación entre cada variable observada y cada factor.

Tabla 7.1.8 Saturaciones de los ítems (Saber)

Matriz de estructura				
	Componente			
	1	2	3	4
1.1	,059	,750	-,233	-,201
1.2	,297	,743	,069	-,292
1.3	,134	,734	,346	,102
1.4	,114	,222	,109	-,838
1.5	,586	,143	,067	-,554
1.6	,780	,128	,110	,109
1.7	,864	,148	,215	-,201
1.8	,606	,299	,309	-,372

Tabla 7.1.8 Saturaciones de los ítems (Saber)

Matriz de estructura				
	Componente			
	1	2	3	4
1.9	,173	,053	,814	,079
1.10	,211	,055	,692	-,395

Código de colores:

Verde: Ítem con mayor saturación en el factor

Azul: Ítem con peso importante (aunque satura de forma más elevada en otro factor)

Del análisis realizado, los 4 factores del grupo del Saber quedan organizados de la siguiente manera (tabla 7.1.9):

Tabla 7.1.9 Factores y componentes del Saber

Factor	Ítems del cuestionario
Saber 1: pedagógico	1.5. Saber planificar y organizar los contenidos 1.6 Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes 1.7 Conocer estrategias educativas innovadoras 1.8 Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)
Saber 2: disciplinar	1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto 1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia 1.3 Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor
Saber 3: idiomas	1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales 1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)
Saber 4: transmisor	1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda

A continuación, comentamos cada uno de ellos.

- **Factor Saber 1 (Pedagógico):** se trata de un factor unipolar que explica el 28,07% de la varianza. Está formado por los ítems 1.5, 1.6, 1.7 y 1.8, que presentan saturaciones positivas, que oscilan entre 0,59 y 0,86. En referencia al contenido, puede aglutinar el concepto de “saber pedagogía” pues los ítems se asocian la metodología que debe conocer el docente desde el punto de vista cognitivo: organizar los contenidos, estrategias educativas innovadoras, las tecnologías de la información y la comunicación y, además, conocer las características psicopedagógicas del colectivo al se dirige (jóvenes adolescentes).

- **Factor Saber 2 (Disciplinar):** factor unipolar, que explica el 14,45% de la varianza y está compuesto por tres ítems, 1.1, 1.2 y 1.3, con saturaciones positivas (0,73 y 0,75, respectivamente) y referidos al “saber disciplinar”, una de las competencias clásicas del profesor.
- **Factor Saber 3 (Idiomas):** el factor unipolar explica el 11,17% de la varianza y está compuesto por dos ítems, 1.9, 1.10, con saturaciones positivas (0,69 y 0,81, respectivamente) y cuyo contenido está relacionado con el “saber idiomas”.
- **Factor Saber 4 (Transmisor):** es un factor unipolar que explica el 15,68% de la varianza y únicamente está compuesto por un ítem, el 1.4, con saturación negativa de -0,84 y relativo a “saber cómo transferir” los conocimientos al alumno.

b) Dimensión del Saber hacer

Mediante el análisis factorial de componentes principales, resultan también 4 factores que correlacionan de manera baja-muy baja en el grupo del Saber hacer y explican el 63,63% de la varianza (ver tablas 7.1.10 y 7.1.11). Además, a través de los indicadores KMO (KMO=0,896) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000), podemos confirmar que se trata de un modelo pertinente para explicar los datos (tabla 7.1.12).

Tabla 7.1.10 Varianza explicada por factores (Saber hacer)

	% Varianza explicada
1	44,248
2	6,952
3	6,482
4	5,953
Total	63,634

Tabla 7.1.11 Correlaciones entre los factores (Saber hacer)

Componente	1	2	3	4
1	1,000	,473	,478	,271
2	,473	1,000	,427	,237
3	,478	,427	1,000	,243
4	,271	,237	,243	1,000

Tabla 7.1.12 KMO y Barlett (Saber hacer)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,896
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	961,409
	gl	136
	Sig.	,000

La composición de los factores puede verse en la tabla 7.1.13, que corresponde a la matriz de estructura.

Tabla 7.1.13 Saturaciones de los ítems
(Saber hacer)

Matriz de estructura				
	Componente			
	1	2	3	4
2.1	,245	,194	,315	,897
2.2	,391	,644	,609	,420
2.3	,497	,528	,783	,450
2.4	,549	,434	,768	,073
2.5	,555	,452	,725	,265
2.6	,279	,242	,769	,270
2.7	,558	,615	,609	,294
2.8	,615	,467	,578	,152
2.9	,611	,370	,375	,575
2.10	,737	,488	,241	,536
2.11	,785	,442	,496	,223
2.12	,846	,427	,438	,199
2.13	,843	,343	,471	,198
2.14	,500	,418	,536	,209
2.15	,465	,381	,601	,194
2.16	,363	,881	,372	,096
2.17	,417	,893	,312	,225

Código de colores:

Verde: Ítem con mayor saturación en el factor

Azul: Ítem con peso importante (aunque satura de forma más elevada en otro factor)

De los 4 factores obtenidos del grupo del Saber hacer, todos unipolares, hemos observado que algunos ítems saturaban con un peso similar a tres factores diferentes.

Los ítems que se refieren a esta circunstancia son: el ítem 2.2 (estrategias de trabajo en grupo), que satura en factor 2 (F2)=0,644 y factor 3 (F3)= 0,609; 2.7 (saber resolver conflictos dentro del aula), que satura en F2= 0,615 y en F3= 0,609; el 2.8 (reflexión sobre la práctica), con F1=0,615 y F3=0,578; el 2.9 (dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales), que satura en F1=0,611 y F4=0,575; y el 2.14 (diseño de programación didáctica) que satura en F1=0,500 y F3=0,536.

Tras el estudio de los mismos, hemos procedido a una reagrupación con algunos ítems en segundo factor que más saturan. Por un lado, hemos asignado el ítem 2.7 en el factor 3, más relacionado con la atención académica y pedagógica del alumno. Por otro, hemos incorporado el ítem 2.9 al factor 4, pues la comunicación (aspecto que mide el ítem) guarda estrecha relación con la gestión del clima del aula.

Por tanto, los cuatro factores resultantes, unipolares, quedarían agrupados de la siguiente manera (tabla 7.1.14):

Tabla 7.1.14 Factores y componentes del Saber hacer

Factor	Ítems del cuestionario
Saber hacer 1: evaluar	2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica 2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado 2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluac. inicial 2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos 2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje
Saber hacer 2: TIC	2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo 2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase 2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica
Saber hacer 3: atender la diversidad	2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase 2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula 2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas 2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula 2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente 2.14. Diseñar una programación didáctica 2.15. Saber elaborar materiales didácticos
Saber hacer 4: gestionar el clima	2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza, diálogo...) 2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales

En las siguientes líneas procedemos a comentar cada uno de ellos.

- **Factor Saber hacer 1 (Evaluar).** Se trata de un factor que explica 44,25% de la varianza; es el que más peso tiene. Está formado por los ítems 2.8, 2.10, 2.11, 2.12 y 2.13 con saturaciones positivas que varían entre 0,61 y 0,85. Es un factor que se puede relacionar con “saber hacer evaluación”.
- **Factor Saber hacer 2 (TIC).** Explica el 6,95% de la varianza y está formado por los ítems 2.2, 2.16 y 2.17, referidos a “saber utilizar las TIC y estrategias de grupo”. Todos ellos presentan saturaciones positivas entre 0,53 y 0,89.

- **Factor Saber hacer 3 (Atender la diversidad).** Con un 6,48% de explicación de la varianza, es el factor que está compuesto por un mayor número de ítems; un total de 7 (2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.14, 2.15), con saturaciones entre 0,54 y 0,78. En cuanto al contenido, tiene que ver “saber atender la diversidad y resolver conflictos” con respuestas pedagógicas y didácticas.
- **Factor Saber hacer 4 (Gestionar el clima).** Este factor explica el 5,95% de la varianza y se compone únicamente de los ítems 2.1 (con saturación de 0,90) y 2.9 (con saturación de 0,58). Tiene que ver fundamentalmente con “saber gestionar el clima”.

c) Dimensión del Saber estar

El modelo factorial en el grupo del Saber estar nos da como resultado un único factor que explica el 45,65% de la varianza (ver tabla 7.1.15). Además, el modelo factorial es adecuado para explicar los datos, tal y como refleja el indicador KMO (KMO=0,837) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000) (tabla 7.1.16).

Tabla 7.1.15 Varianza explicada por factores (Saber estar)

	% Varianza explicada
1	45,654
Total	45,654

Tabla 7.1.16 KMO y Barlett (Saber estar)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,837
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	380,608
	gl	36
	Sig.	,000

Por tanto, los ítems del grupo del Saber estar se quedan agrupados en un único factor (tabla 7.1.17):

Tabla 7.1.17 Factores y componentes del Saber estar

Factor	Ítems del cuestionario
Saber estar	3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia 3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica 3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa 3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales 3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...) 3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias 3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo 3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno 3.9. Participar en proyectos de investigación educativa

d) Dimensión del Saber ser

El análisis factorial del grupo del Saber ser, arroja como resultados 2 factores con una correlación media y negativa, que explican el 56,45% de la varianza (ver tablas 7.1.18 y 7.1.19). Además, el modelo factorial es adecuado para explicar los datos, tal y como refleja el indicador KMO (KMO=0,837) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000) (tabla 7.1.20).

Tabla 7.1.18 Varianza explicada por factores (Saber ser)

	% Varianza explicada
1	43,891
2	12,563
Total	56,454

Tabla 7.1.19 Correlaciones entre los factores (Saber ser)

Componente	1	2
1	1,000	-,481
2	-,481	1,000

Tabla 7.1.20 KMO y Barlett (Saber ser)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,804
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	307,095
	gl	28
	Sig.	,000

La composición de los factores se refleja en la matriz de estructura (tabla 7.1.21).

Tabla 7.1.21 Saturaciones de los ítems (Saber ser)

Matriz de estructura		
	Componente	
	1	2
4.1	,479	-,851
4.2	,280	-,897
4.3	,455	-,556
4.4	,430	-,634
4.5	,725	-,501
4.6	,660	-,229
4.7	,765	-,380
4.8	,759	-,460

Código de colores:

Verde: Ítem con mayor saturación en el factor

Azul: Ítem con peso importante (aunque satura de forma más elevada en otro factor)

Los dos factores resultantes del Saber ser, ambos unipolares, quedan agrupados de la siguiente manera y se describen a continuación (tabla 7.1.22):

Tabla 7.1.22 Factores y componentes del Saber ser

Factor	Ítems del cuestionario
Saber ser 1: desarrollo profesional	4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración 4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello) 4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado 4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación
- Saber ser 2: autoconocimiento - - -	4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades 4.2. Saber tomar decisiones individualmente 4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario 4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión

- **Factor Saber ser 1 (Desarrollo profesional):** explica el 43,89% de la varianza y está integrado por cuatro ítems que presentan saturaciones positivas entre 0,46 y 0,77. El contenido no resulta sencillo “etiquetar”, pues aunque hemos categorizado como desarrollo profesional, tiene que ver con aspectos como lo más interno del “yo” y las emociones (4.5), la educación en valores a los alumnos (4.6), la necesidad de un desarrollo profesional permanente (4.7) y la capacidad de relación y comunicación con otros (4.8).
- **Factor Saber ser 2 (Autoconocimiento):** explica 12,56% de la varianza y está formado por otros cuatro ítems con saturaciones negativas que varían entre 0,56 y 0,90. Es un factor que también resulta complejo de sintetizar; aglutina el ítem 4.1 (conocerse a sí mismo), 4.2 (toma de decisiones), 4.3 (asumir responsabilidades) y 4.4 (fomentar un clima de centro basado en el respeto y libertad de expresión).

En cualquier caso, la saturación negativa podría mostrar la contraposición en el Saber ser, entre el desarrollo profesional, más vinculado con el aspecto “externo” de la profesión y el autoconocimiento, que podría asociarse más al aspecto “interno”.

Posteriormente, hemos calculado el análisis factorial de segundo, únicamente para las dimensiones del Saber, Saber hacer y Saber ser pues son las que han dado como resultado más de un factor.

Los resultados nos muestran que cada uno de los factores de cada una de los cuatro ámbitos que forman el cuestionario (Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser) están agrupados en torno a un componente único (*Anexo 6*), lo que confirma la unidimensionalidad de los mismos.

7.1.2.3 Validación del cuestionario de los egresados del máster

7.1.2.3.1 Fiabilidad

La prueba aplicada mediante α Cronbach nos indica que este segundo cuestionario resulta bastante fiable también para valorar la importancia que los recién titulados egresados del máster conceden a las competencias docentes (tabla 7.1.23).

Tabla 7.1.23 Fiabilidad en cuestionario de los egresados del máster

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
Saber	0,697	10
Saber hacer	0,871	17
Saber estar	0,856	9
Saber ser	0,858	8

En un segundo análisis de fiabilidad, hemos confirmado que todos los ítems son pertinentes (*Anexo 7*), si bien la dimensión del Saber presenta de nuevo un menor coeficiente ($\alpha=0,697$), por el efecto de la competencia relativa al idioma extranjero.

7.1.2.3.2 Validez

A continuación mostramos los resultados obtenidos mediante el análisis factorial con el fin de medir la validez del cuestionario de egresados. Tras haber aplicado el análisis de primer orden, hemos abordado el de segundo orden. Esta vez, se ha realizado para las cuatro dimensiones pues ya anticipamos que en todas ellas hemos obtenido como resultado más de un factor.

Los resultados conseguidos a través del análisis factorial de segundo orden (*Anexo 7*) arrojan que para las dimensiones Saber, Saber estar y Saber ser, cada uno de los factores están agrupados en torno a un componente único. Sin embargo, la dimensión de Saber hacer da como resultado dos factores, tal y como mostraremos en este apartado.

a) Dimensión del Saber

Sobre las respuestas obtenidas en la aplicación al cuestionario y mediante el análisis factorial de componentes principales, hemos obtenido 3 factores que correlacionan de manera muy baja y que explican el 57,72% de la varianza (tablas 7.1.24 y 7.1.25). Asimismo, el índice KMO ($KMO=0,622$) y la prueba de esfericidad de Barlett ($Sig.=0,000$), nos indican que se trata de un modelo pertinente para explicar los datos (tabla 7.1.26).

Tabla 7.1.24 Varianza explicada por factores (Saber)

	% Varianza explicada
1	28,893
2	15,524
3	13,302
Total	57,720

Tabla 7.1.25 Correlaciones entre los factores (Saber)

Componente	1	2	3
1	1,000	,041	,284
2	,041	1,000	,013
3	,284	,013	1,000

Tabla 7.1.26 KMO y Barlett (Saber)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,622
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	127,449
	gl	45
	Sig.	,000

La composición de los factores puede verse en la tabla 7.1.27.

Tabla 7.1.27 Saturaciones de los ítems (Saber)

Matriz de estructura			
	Componente		
	1	2	3
1.1	,049	,681	,532
1.2	,235	,060	,585
1.3	,050	,048	,803
1.4	,177	,813	-,017
1.5	,490	,500	,171
1.6	,402	-,027	,599
1.7	,643	-,304	,427
1.8	,370	-,331	,541
1.9	,781	,188	,292
1.10	,836	,101	,130

Código de colores:

Verde: Ítem con mayor saturación en el factor

Azul: Ítem con peso importante (aunque satura de forma más elevada en otro factor)

Del análisis realizado, los 3 factores del grupo del Saber, todos unipolares, quedan organizados de la siguiente manera (tabla 7.1.28):

Tabla 7.1.28 Factores y componentes del Saber

Factor	Ítems del cuestionario
Saber 1: idiomas	1.7 Conocer estrategias educativas innovadoras 1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales 1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)
Saber 2: profesor tradicional	1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto 1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda 1.5. Saber planificar y organizar los contenidos
Saber 3: profesor actualizado	1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia 1.3 Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor 1.6 Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes 1.8 Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)

Seguidamente, describimos cada uno de ellos.

- **Factor Saber 1 (Idiomas):** se trata de un factor que explica el 28,89% de la varianza. Está formado por los ítems 1.7, 1.9 y 1.10, que presentan saturaciones positivas, que oscilan entre 0,64 y 0,84. En referencia al contenido, tiene el foco, por un lado, sobre el conocimiento de lenguas y, por otro, sobre estrategias educativas más generales.
- **Factor Saber 2 (Profesor tradicional):** explica el 15,52% de la varianza y está compuesto por tres ítems, 1.1, 1.4 y 1.5, con saturaciones positivas (entre 0,50 y 0,81) referidos al las competencias clásicas del profesor.
- **Factor Saber 3 (Profesor actualizado):** en este caso, el factor explica el 13,30% de la varianza y está compuesto por cuatro ítems, 1.2, 1.3, 1.6, 1.8, con saturaciones también positivas (en la horquilla de 0,58 y 0,80) y cuyo contenido está relacionado con diferentes áreas como son las TIC, la psicología, la historia y las novedades de la materia.

b) Dimensión del Saber hacer

Mediante el análisis factorial de componentes principales, hemos obtenido 4 factores que correlacionan de manera baja-muy baja en el grupo del Saber hacer y explican el 73,37% de la varianza (ver tablas 7.1.29 y 7.1.30). A través de los indicadores KMO (KMO=0,747) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000), podemos confirmar que se trata de un modelo pertinente para explicar los datos (tabla 7.1.31).

Tabla 7.1.29 Varianza explicada por factores (Saber hacer)

	% Varianza explicada
1	36,677
2	11,585
3	8,587
4	7,447
5	6,072
Total	73,368

Tabla 7.1.30 Correlaciones entre los factores (Saber hacer)

Componente	1	2	3	4	5
1	1,000	,176	,135	,069	-,458
2	,176	1,000	,175	,140	-,234
3	,135	,175	1,000	,105	-,218
4	,069	,140	,105	1,000	-,097
5	-,458	-,234	-,218	-,097	1,000

Tabla 7.1.31 KMO y Barlett (Saber hacer)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,747
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	489,067
	gl	136
	Sig.	,000

La composición de los factores puede verse en la tabla 7.1.32.

Tabla 7.1.32 Saturaciones de los ítems (Saber hacer)

	Matriz de estructura				
	Componente				
	1	2	3	4	5
2.1	,171	,771	,402	,131	-,304
2.2	,567	,162	-,057	-,093	-,739
2.3	,203	,096	,850	,024	-,183
2.4	,629	,186	,513	-,301	-,372
2.5	,897	,086	,103	,075	-,390
2.6	,807	,235	,147	,065	-,546
2.7	,894	,328	,096	,104	-,444
2.8	,735	,350	,271	,315	-,445
2.9	,552	-,027	,107	,646	-,328
2.10	,383	,142	,565	,101	-,613
2.11	,304	,153	,352	,579	-,689
2.12	,310	,244	,285	-,066	-,702

Tabla 7.1.32 Saturaciones de los ítems (Saber hacer)

Matriz de estructura					
	Componente				
2.13	,440	,364	,097	,178	-,736
2.14	,393	,695	,231	,332	-,631
2.15	,293	,852	,021	,060	-,255
2.16	,054	,459	,219	,743	,014
2.17	-,001	,293	,734	,300	-,175

Código de colores:

Verde: Ítem con mayor saturación en el factor

Azul: ítem con peso importante (aunque satura de forma más elevada en otro factor)

De los 5 factores obtenidos del grupo del Saber hacer, hemos detectado que el ítem 2.14 (diseñar una programación) satura con un peso similar en dos factores diferentes, si bien con signo contrario. Es el factor 2 (F2) = 0,695 y el factor 5 (F5) = -0,631. Tras su análisis en la matriz de estructura, hemos agrupado el mencionado ítem 2.7 en el factor 2, más relacionado con la didáctica.

También sucede algo similar con el ítem 2.2 (estrategias de trabajo en equipo) que satura tanto al factor 1 (-0,74) como al 5 (0,58), con signo contrario. Hemos procedido a valorarlo dentro del factor 1 por su mejor ajuste al contenido del resto de ítems.

En definitiva, los cinco factores resultantes, todos unipolares, quedan agrupados así (tabla 7.1.33):

Tabla 7.1.33 Factores y componentes del Saber hacer

Factor	Ítems del cuestionario
Saber hacer 1: atender la diversidad	2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo 2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad 2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas 2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula 2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente 2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica
Saber hacer 2: didáctica	2.1. Gestionar el clima del aula 2.14. Diseñar una programación didáctica 2.15. Saber elaborar materiales didácticos
Saber hacer 3: TIC para cohesionar	2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase 2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica
Saber hacer 4: comunicar	2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales 2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase

Tabla 7.1.33 Factores y componentes del Saber hacer

Factor	Ítems del cuestionario
Saber hacer 5: evaluar	2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado 2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluac. inicial 2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos 2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje

En las siguientes líneas comentamos con mayor detalle cada uno de ellos.

- **Factor Saber hacer 1 (Atender la diversidad):** se trata de un factor que explica 36,68% de la varianza; es el que más peso y el que está compuesto por un mayor número de ítems, que son 6 (2.1, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7 y 2.8) Cuentan con saturaciones positivas que varían entre 0,58 y 0,90. Es un factor que se puede relacionar con la atención a la diversidad y la innovación basada en la práctica reflexiva.
- **Factor Saber hacer 2 (Didáctica):** explica el 11,58% de la varianza y está formado por los ítems 2.1, 2.14, 2.15, referidos a “didáctica y gestión de aula”. Los tres presentan saturaciones positivas (entre 0,69 y 0,85).
- **Factor Saber hacer 3 (TIC para cohesionar):** este factor explica el 8,59% de la varianza y se compone únicamente de los ítems 2.3 (con saturación de 0,85) y 2.17 (con saturación de 0,73). Es heterogéneo porque agrupa la educación en TIC y las dinámicas de clase.
- **Factor Saber hacer 4 (Comunicar):** este factor explica el 7,45% de la varianza y se compone únicamente de los ítems 2.9 (con saturación de 0,90) y 2.16 (con saturación de 0,58). Tiene que ver fundamentalmente con el dominio de la comunicación escrita y audiovisual.
- **Factor Saber hacer 5 (Evaluar):** explica el 6,07% de la varianza y agrupa 4 ítems (2.10,2.11,2.12 y 2.13), vinculados a “saber evaluar”. Todos presentan saturaciones negativas, entre 0,61 y 0,74.

Tal y como anticipábamos es en esta dimensión en la que el análisis factorial de segundo orden ha dado como resultado dos factores con las siguientes saturaciones (tabla 7.1.34).

Tabla 7.1.34 Saturaciones de los ítems del Saber hacer
(factorial de segundo orden)

Matriz de estructura		
	Componente	
	1	2
Factor 1	,824	,152
Factor 2	,365	,592
Factor 3	,328	,537
Factor 4	-,067	,782
Factor 5	-,825	-,290

Aquí hemos interpretado que el nuevo Factor 1' (bipolar, que explica el 35,53% de la varianza) se podría asociar a “competencias reto” con mayor dificultad y /o preocupación para los docentes, como son la atención a la diversidad y la evaluación (factores 1 y 5, respectivamente). El otro factor emergente, el nuevo Factor 2' (unipolar, que explica el 20,18% de la varianza) aglutina los factores 2 (didáctica), 3 (TIC para cohesionar) y 4 (comunicar), que podría etiquetarse como “competencias de enseñanza y comunicación”, percibidas como más fáciles de desarrollar.

c) Dimensión del Saber estar

El modelo factorial en el grupo del Saber estar nos da como resultado un único factor que explica el 45,65% de la varianza (ver tabla 7.1.35). Además, el modelo factorial es adecuado para explicar los datos, tal y como refleja el indicador KMO (KMO=0,863) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000) (tabla 7.1.36).

Tabla 7.1.35 Varianza explicada por factores (Saber estar)

	% Varianza explicada
1	45,654
Total	45,654

Tabla 7.1.36 KMO y Barlett (Saber estar)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,863
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	208,607
	gl	36
	Sig.	,000

De esta manera, los ítems del grupo del Saber estar se quedan agrupados en dos factores, tal y como se presenta en la próxima tabla (7.1.37):

Tabla 7.1.37 Factores y componentes del Saber estar

Factor	Ítems del cuestionario
Saber estar	3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia 3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica 3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa 3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales 3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...) 3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias 3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo 3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno 3.9. Participar en proyectos de investigación educativa

d) Dimensión del Saber ser

Por último, el análisis factorial de la dimensión del Saber ser, arroja como resultados 2 factores con una correlación media y negativa, que explican el 66,99% de la varianza (ver tablas 7.1.38 y 7.1.39). La medida de adecuación KMO (KMO=0,804) y prueba de esfericidad de Barlett, (Sig.=0,000) nos permite afirmar que el modelo factorial es adecuado para explicar los datos (7.1.40).

Tabla 7.1.38 Varianza explicada por factores (Saber ser)

	% Varianza explicada
1	53,657
2	13,337
Total	66,993

Tabla 7.1.39 Correlaciones entre los factores (Saber ser)

Componente	1	2
1	1,000	-,481
2	-,481	1,000

Tabla 7.1.40 KMO y Barlett (Saber ser)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,804
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	241,043
	gl	28
	Sig.	,000

La composición de los factores se refleja en la matriz de estructura (tabla 7.1.41) que mostramos a continuación:

Tabla 7.1.41 Saturaciones de los ítems
(Saber ser)

Matriz de estructura		
	Componente	
	1	2
4.1.	,418	,687
4.2.	,802	,492
4.3.	,867	,283
4.4.	,781	,372
4.5.	,825	,484
4.6.	,798	,643
4.7.	,302	,786
4.8.	,531	,885

Código de colores:

Verde: Ítem con mayor saturación en el factor

Azul: ítem con peso importante (aunque satura de forma más elevada en otro factor)

Los dos factores resultantes del Saber ser, ambos unipolares, quedan agrupados según mostramos en la siguiente tabla (tabla 7.1.42):

Tabla 7.1.42 Factores y componentes del Saber ser

Factor	Ítems del cuestionario
Saber ser 1: inteligencia emocional	4.2. Saber tomar decisiones individualmente 4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario 4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión 4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración 4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)
Saber ser 2: desarrollo profesional	4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades 4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado 4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación

Seguidamente describimos cada uno de ellos:

- **Factor Saber ser 1 (Inteligencia emocional):** explica el 53,66% de la varianza y está integrado por cinco ítems que presentan saturaciones positivas (con valores entre 0,78 y 0,87). El contenido puede asociarse a la inteligencia emocional.
- **Factor Saber ser 2 (Desarrollo profesional):** es un factor que explica 13,34% de la varianza y está formado tres ítems con saturaciones positivas que varían entre 0,69 y 0,88. Se puede referir a capacidades necesarias para el desarrollo profesional.

7.1.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.1

En este primer apartado del capítulo hemos dado respuesta al objetivo 1.1 que tenía como finalidad la validación del cuestionario.

El punto de partida ha sido la realización de un análisis de las muestras con el objetivo de verificar si estas formaban parte de la misma población y, de esta manera, realizar una única validación. Tras la aplicación de la prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S), hemos constatado que el único colectivo que pertenecería a una población distinta es el de los egresados (con un nivel de confianza del 99%), asumiendo que los otros tres grupos restantes (docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster) pertenecen a una misma población.

A partir de este análisis, hemos validado el cuestionario de los tres colectivos mencionados, por un lado; y, por otro, el de los egresados del máster. Para ello, hemos abordado un análisis desde dos parámetros, que son la fiabilidad y la validez. En ambos casos, los parámetros los hemos calculado para cada dimensión del cuestionario (esto es, Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser), pues no se podía aplicar al conjunto del mismo ya que se trata de un instrumento amplio y la muestra no alcanzaba el tamaño requerido para un análisis en su totalidad.

Para la prueba de fiabilidad hemos utilizado α de Cronbach. En la de validez, nos hemos centrado en el análisis de constructo, dado que la validez de contenido ya ha sido abordada en el capítulo 3 del marco teórico. Respecto al análisis de constructo, hemos empleado el análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden para confirmar la unidimensionalidad de los constructos, a través del método de extracción de componentes principales y rotación oblicua. Además, como medida de adecuación muestral, hemos aplicado la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y también la prueba de esfericidad de Barlett.

En relación al cuestionario de los docentes de secundaria, estudiantes del máster y su profesorado, el cuestionario utilizado cumple con los requisitos de fiabilidad (α Saber=0,67; α Saber hacer=0,92; α Saber estar=0,85; α Saber ser=0,81) así como de validez, en los que la solución factorial de segundo orden nos ha permitido confirmar la unidimensionalidad de los factores.

Por lo que respecta al cuestionario de los egresados, también reúne las condiciones de fiabilidad (α Saber=0,70; α Saber hacer=0,87; α Saber estar=0,86; α Saber ser=0,86), así como de validez, confirmándose la unidimensionalidad en todas las dimensiones, salvo en la del Saber hacer, en la que la solución factorial ha dado como resultado dos factores.

En síntesis, podemos concluir que a partir del estudio de las características técnicas del instrumento, el mismo cumplía con los supuestos establecidos y, por tanto, podía ser utilizado para la investigación.

7.2 DESCRIBIR LA IMPORTANCIA QUE DAN A LAS COMPETENCIAS DOCENTES LOS COLECTIVOS OBJETO DE ESTUDIO (DOCENTES DE SECUNDARIA EN ACTIVO, ESTUDIANTES, EGRESADOS Y PROFESORADO DEL MÁSTER) (Objetivo 1.2)

7.2.1 Introducción

Para dar respuesta a este objetivo, hemos realizado un estudio descriptivo de toda la muestra, que nos ha permitido conocer el valor promedio y otros estadísticos de interés.

Los descriptivos se han calculado por colectivo y por ítems. El orden de presentación sigue una estructura idéntica, de forma que, en primer lugar, mostraremos los resultados obtenidos para, seguidamente, proceder con su análisis, apoyándonos también de los gráficos pertinentes para facilitar su lectura.

En base a la escala Likert utilizada en el mismo, se ha tomado como referencia para la interpretación de los datos promedio la siguiente valoración (tabla 7.2.1):

Tabla 7.2.1 Criterios de valoración de los resultados del cuestionario

Resultado	Grado de importancia
[0 - 0,50]	Muy bajo
[0,51 - 1,00]	Bajo
[1,01 - 1,50]	Medio-bajo
[1,51 - 2, 00]	Medio-alto
[2,01 - 2, 50]	Alto
[2,51 - 3, 00]	Muy alto

7.2.2 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista de los docentes de secundaria

Tabla 7.2.2 Descriptivos de los docentes de secundaria

Ítem	N	M(sobre 3)	DT	CV (%)
Saber	136	2,50	0,30	12,12
1.1	136	2,93	0,28	9,49
1.2	135	2,79	0,43	15,41
1.3	135	2,32	0,70	30,09
1.4	135	2,96	0,23	7,64
1.5	136	2,87	0,33	11,57
1.6	135	2,25	0,77	34,22
1.7	135	2,42	0,66	27,40
1.8	135	2,50	0,56	22,32
1.9	136	2,35	0,71	30,00
1.10	134	1,58	0,89	56,14
Saber hacer	136	2,48	0,40	16,03
2.1	135	2,89	0,32	10,90
2.2	135	2,30	0,72	31,48
2.3	136	2,49	0,63	25,38
2.4	133	2,57	0,54	21,05
2.5	132	2,37	0,62	26,29
2.6	133	2,78	0,41	14,89
2.7	134	2,37	0,66	27,72
2.8	136	2,72	0,50	18,27
2.9	133	2,67	0,57	21,5
2.10	135	2,44	0,57	23,32
2.11	132	2,23	0,72	32,24
2.12	132	2,49	0,59	23,53
2.13	135	2,47	0,64	26,07
2.14	135	2,19	0,71	32,60
2.15	136	2,46	0,70	28,37
2.16	135	2,40	0,61	25,54
2.17	135	2,31	0,64	27,71
Saber estar	136	2,40	0,42	17,31
3.1	135	2,50	0,58	23,36
3.2	135	2,57	0,61	23,54
3.3	134	2,54	0,56	21,93
3.4	135	2,47	0,60	24,13
3.5	134	2,24	0,66	29,55
3.6	134	2,54	0,58	22,99
3.7	136	2,39	0,65	27,03
3.8	132	2,27	0,65	28,72
3.9	136	2,10	0,69	32,71
Saber ser	136	2,68	0,32	11,98
4.1	136	2,68	0,53	19,63
4.2	135	2,70	0,51	18,81
4.3	134	2,41	0,60	25,02
4.4	133	2,83	0,40	14,10
4.5	136	2,83	0,38	13,29
4.6	136	2,74	0,47	17,19
4.7	136	2,64	0,53	19,92
4.8	136	2,64	0,50	18,83
Total		2,50	0,57	23,68

Código de colores - Verde: competencias más valoradas;
 Naranja: competencias menos valoradas

Los resultados de la tabla 7.2.2 arrojan que la media obtenida del total de la muestra (en todos los ítems consultados) se sitúa en torno al 2,50, lo que viene a indicar que, en general, los profesores de secundaria dan una importancia alta al conjunto de las competencias docentes.

También conviene señalar que la desviación típica de todas las respuestas es de 0,57, que relacionado con el coeficiente de variación (23,68) nos indica que hay una dispersión baja en las respuestas, por lo que las respuestas medias de los encuestados son bastante homogéneas (hay un grado de acuerdo importante).

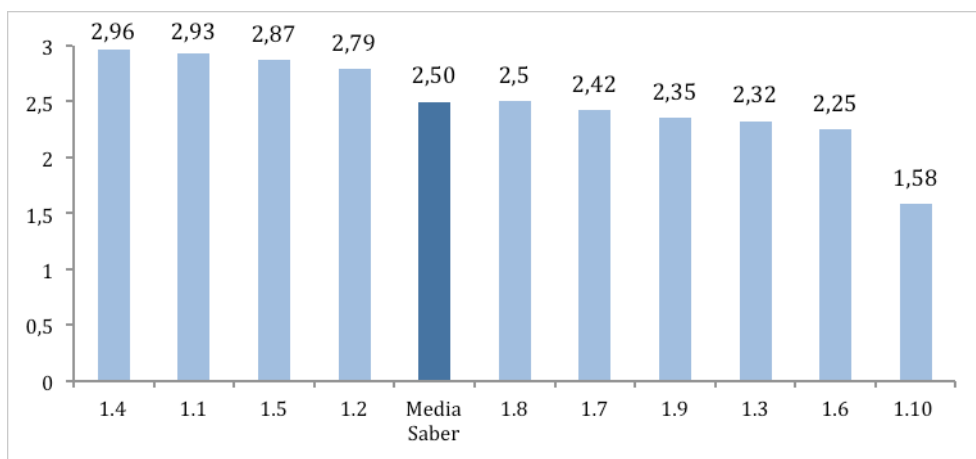
Por un lado, a nivel individual, la competencia más valorada por los encuestados es 1.4 *saber transferir los conocimientos* al alumnado (M=2,96; DT=0,23), mientras que la menos valorada es 1.10 *conocer una lengua extranjera* (M=1,58; DT=0,89), ambas pertenecientes a la dimensión del Saber.

También conviene reflejar los bajos resultados que, en términos relativos, han obtenido las competencias relativas a la competencia digital (ítems 1.8, 2.16 y 2.17), la atención a la diversidad (ítems 1.6, 2.4 y 2.5) y el trabajo en equipo (ítems 2.2 y 3.4) que tanta demanda están teniendo en el actual contexto social, inmersos en la sociedad de la información, con aulas muy heterogéneas y que requieren soluciones colegiadas. Aunque el valor absoluto en promedio es alto (comprendido entre 2,01-2,50), han sido valoradas como menos importantes que algunas de las características tradicionales, asociadas a enseñar los conocimientos de la materia (ítems. 1.1, 1.2 y 1.4, como ejemplos más destacables).

Por otro lado, si nos fijamos en las respuestas de los ítems dentro de cada dimensión de las competencias, los resultados más destacados son los siguientes:

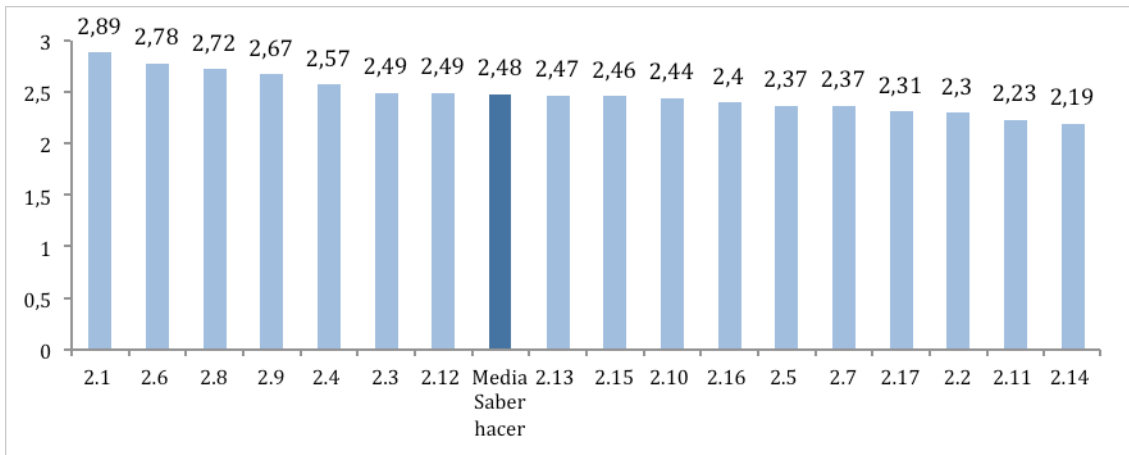
En el bloque de competencias disciplinares, vinculadas al Saber, las más valoradas son las relativas a *conocer los contenidos* (ítem 1.1, M=2,93; DT=0,28) y *saber transmitirlos a los alumnos* (ítem 1.4, M=2,96; DT=0,23). Sin embargo, las menos valoradas son *conocimiento de una lengua extranjera* (ítem 1.10, M=1,58; DT=0,89) y *tener formación en pedagogía sobre jóvenes* (ítem 1.6, M=2,25; DT=0,77), si bien la dispersión de respuestas es alta (superior a 33%), por lo que se puede asumir que hay cierto desacuerdo en las respuestas de ambos ítems por parte de los profesores (figura 7.2.1).

Figura 7.2.1 Valoración de las competencias del Saber por los docentes de secundaria



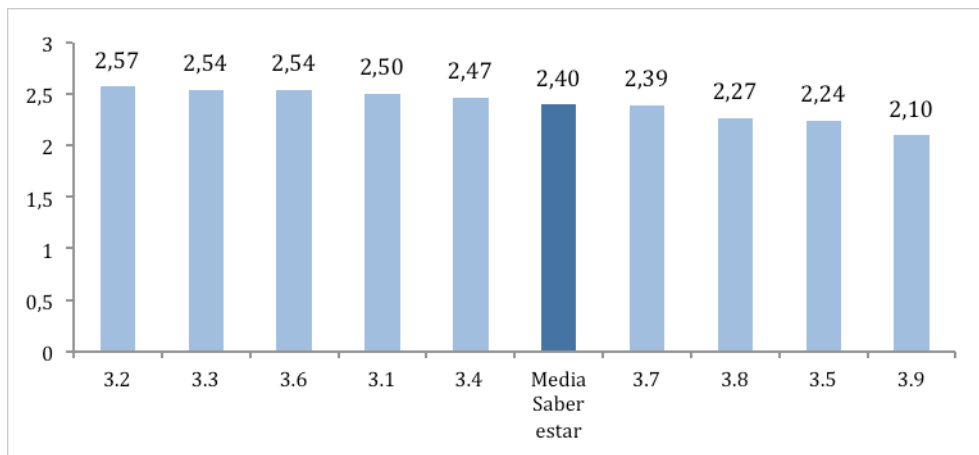
El bloque de competencias metodológicas, relacionadas con el Saber hacer, cuenta como competencia más valorada en importancia la de *saber gestionar el clima del aula* (ítem 2.1, M=2,89; DT=0,32), vinculada a aspectos como el ambiente de trabajo, la confianza, el diálogo profesor-alumno, así como *gestionar conflictos* (ítem 2.6, M=2,78; DT=0,41). Por otro lado, piensan que tienen menos importancia *saber de programación didáctica* (ítem 2.14, M=2,19; DT=0,71) y *explorar los conocimientos previos del alumno* (ítem 2.11, M=2,23; DT=0,72) (figura 7.2.2).

Figura 7.2.2 Valoración de las competencias del Saber hacer por los docentes de secundaria



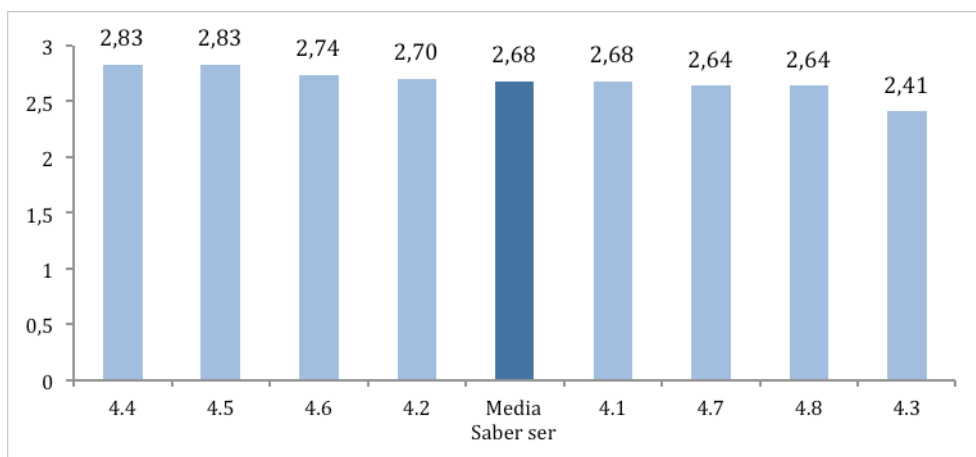
En lo que respecta a las competencias sociales o del Saber estar, otorgan la mayor importancia a *potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica* (ítem 3.2, M=2,57; DT=0,61), mientras que las menos importantes del grupo son la *participación en proyectos* (ítems 3.5 y 3.9), ya sea los que promueve internamente el centro (M=2,24; DT=0,66) o los vinculados a investigación educativa (M=2,10; DT=0,69) (figura 7.2.3).

Figura 7.2.3 Valoración de las competencias del Saber estar por los docentes de secundaria



Por último, el bloque de competencias personales o denominadas del Saber ser, han sido valoradas prácticamente todas -a excepción de la *asunción de responsabilidades en el centro* (ítem 4.3, M=2,41; DT=0,60)- con una importancia muy alta, entre las que destaca *el fomento de un clima de respeto* (ítem 4.4, M=2,83; DT=0,40) y *el autocontrol y equilibrio emocional del profesor* (ítem 4.5, M= 2,83; DT=0,38) (figura 7.2.4).

Figura 7.2.4 Valoración de las competencias del Saber ser por los docentes de secundaria



7.2.3 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista de los estudiantes del máster

Tabla 7.2.3 Descriptivos de los estudiantes del máster

Ítem	N	M(sobre 3)	DT	CV (%)
Saber	170	2,54	0,28	11,11
1.1	170	2,70	0,47	17,48
1.2	170	2,68	0,51	19,22
1.3	170	2,02	0,73	36,34
1.4	170	2,95	0,21	7,19
1.5	169	2,83	0,38	13,36
1.6	170	2,49	0,62	24,82
1.7	170	2,64	0,57	21,63
1.8	170	2,54	0,57	22,32
1.9	170	2,28	0,72	31,67
1.10	170	2,18	0,88	40,46
Saber hacer	170	2,55	0,33	12,96
2.1	170	2,89	0,32	10,93
2.2	170	2,46	0,61	24,67
2.3	170	2,55	0,55	21,76
2.4	170	2,68	0,52	19,29
2.5	169	2,63	0,53	20,15
2.6	169	2,83	0,37	13,18
2.7	169	2,47	0,61	24,62
2.8	170	2,61	0,59	22,57
2.9	169	2,67	0,52	19,48
2.10	170	2,47	0,57	23,36
2.11	170	2,44	0,61	25,16
2.12	169	2,62	0,51	19,47
2.13	168	2,37	0,63	26,75
2.14	170	2,44	0,64	26,35
2.15	170	2,57	0,54	21,09
2.16	170	2,35	0,66	27,91
2.17	169	2,34	0,66	26,32
Saber estar	169	2,48	0,39	15,61
3.1	169	2,57	0,56	21,91
3.2	169	2,64	0,55	20,87
3.3	169	2,52	0,53	21,27
3.4	169	2,56	0,55	21,68
3.5	169	2,37	0,65	27,51
3.6	169	2,70	0,49	18,00
3.7	169	2,38	0,65	27,52
3.8	169	2,33	0,61	26,39
3.9	169	2,21	0,71	32,08
Saber ser	169	2,70	0,30	11,05
4.1	169	2,74	0,49	17,92
4.2	169	2,69	0,54	19,96
4.3	169	2,38	0,66	27,90
4.4	169	2,82	0,38	13,58
4.5	169	2,75	0,45	16,36
4.6	169	2,81	0,39	13,99
4.7	169	2,65	0,51	19,40
4.8	169	2,73	0,50	18,21
Total		2,56	0,28	10,87

Código de colores - Verde: competencias más valoradas;
Naranja: competencias menos valoradas

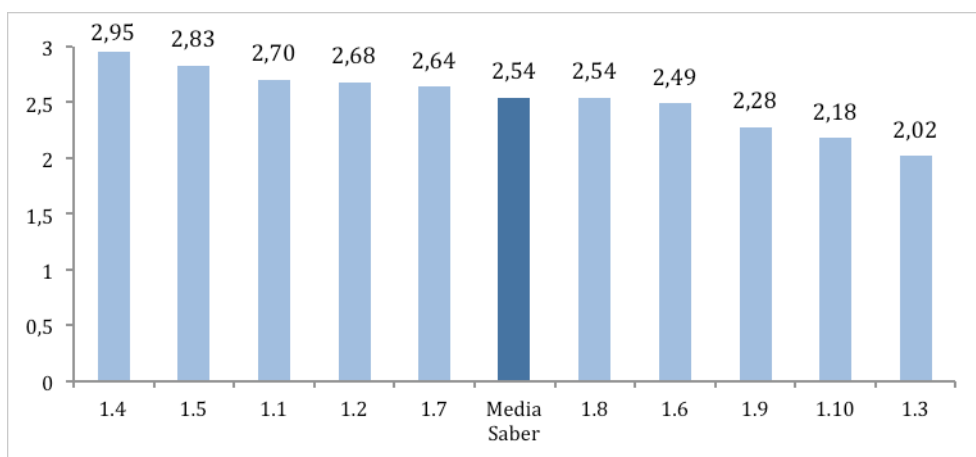
Con una valoración media obtenida del total de la muestra del 2,56, podemos afirmar que los estudiantes del máster dan una importancia alta a las competencias docentes (tabla 7.2.3). Además, hay un grado de acuerdo importante en el colectivo, pues el coeficiente de variación es bajo (registra un valor del 10,87%).

A nivel individual, la competencia más valorada por los estudiantes de máster es *saber transferir los conocimientos* al alumnado (ítem 1.4, M=2,95; DT=0,21), mientras que la menos valorada es *conocer la historia y evolución de la materia* (ítem 1.3, M=2,02; DT=0,73), aunque en esta última no hay homogeneidad en las respuestas (con un coeficiente de variación del 36,34%).

Atendiendo al comportamiento de los ítems por cada bloque de competencias, encontramos que:

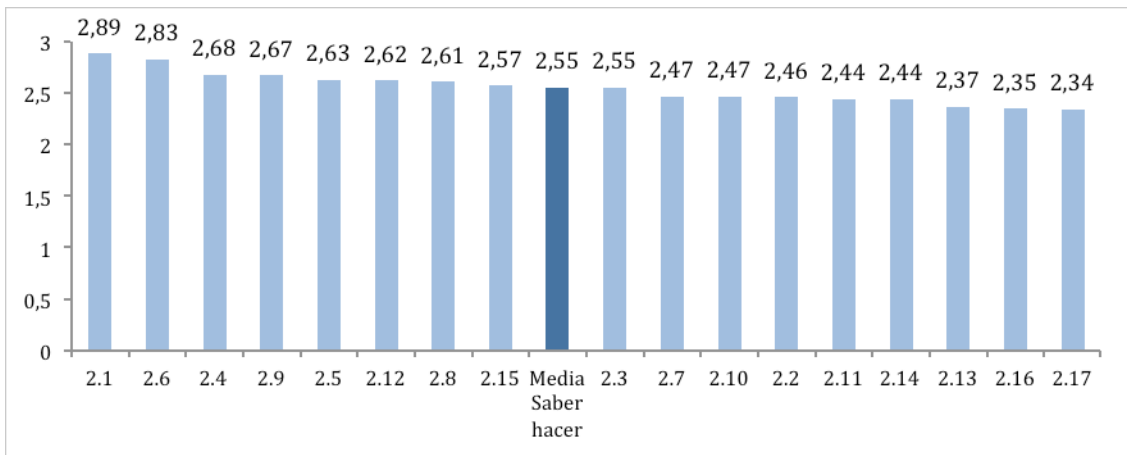
En el bloque de competencias del Saber, las más valoradas son *saber transferir los conocimientos a los alumnos* (ítem 1.4, M=2,95; DT=0,21), seguido de *saber planificar los contenidos* (ítem 1.5, M=2,83; DT=0,38). En contraposición, las menos valoradas son *conocer la historia y evolución de la materia* (ítem 1.3, M=2,02; DT=0,73) y *conocer una lengua extranjera* (ítem 1.10, M=2,18; DT=0,88), aunque el hecho de que la dispersión de respuestas sea alta (superior a 33%), indica que hay cierto desacuerdo en las respuestas de ambos ítems por parte de los estudiantes (figura 7.2.5).

Figura 7.2.5 Valoración de las competencias del Saber por los estudiantes del máster



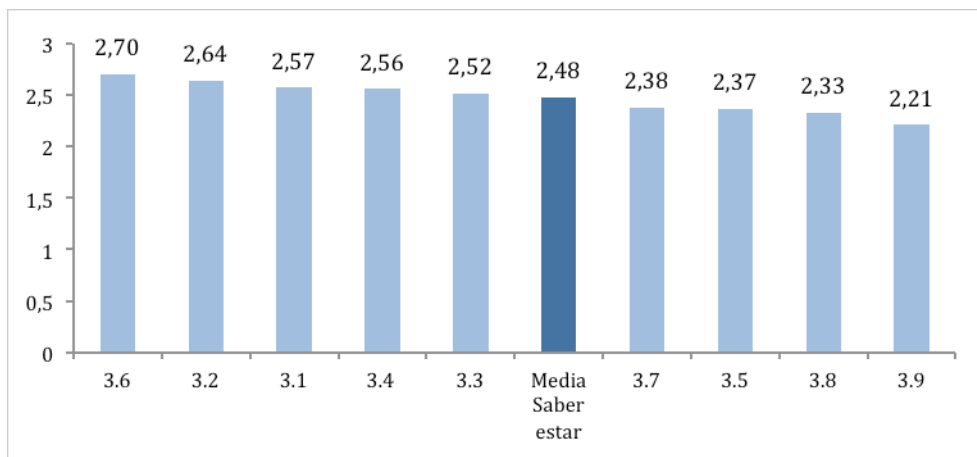
Siguiendo el análisis en las competencias del Saber hacer, encontramos que las mejor valoradas están vinculadas al *clima del aula* (ítem 2.1, M=2,89; DT=0,32; y el ítem 2.6, M=2,83; DT=0,37). En cambio, las menos valoradas tienen que ver con el *manejo de las TIC* (ítem 2.16, M=2,35; DT=0,66; ítem 2.17, M=2,34; DT=0,66) y la *evaluación formativa* (ítem 2.13, M=2,37; DT=0,63) (figura 7.2.6).

Figura 7.2.6 Valoración de las competencias del Saber hacer por los estudiantes del máster



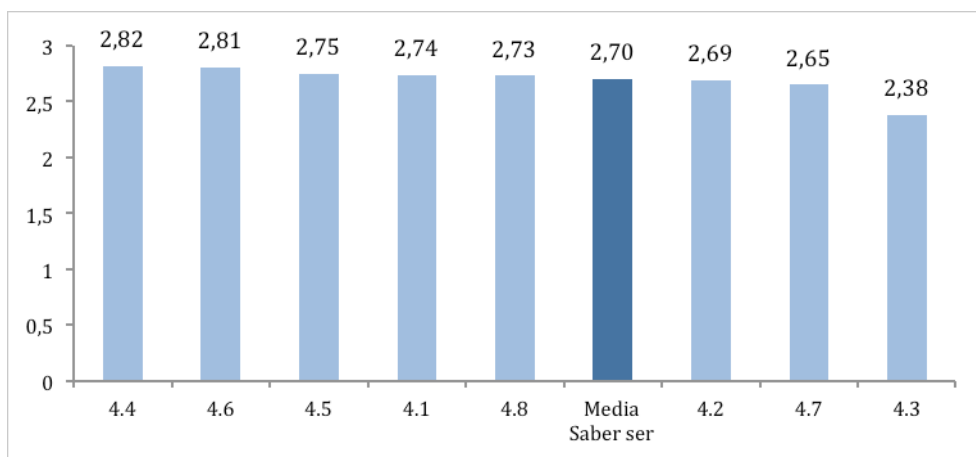
En lo que respecta al grupo del Saber estar, los estudiantes las que más valoran son la *comunicación con alumnos y familias* (ítem 3.6, $M=2,70$; $DT=0,49$) y el *fomento de la ciudadanía crítica en el alumnado* (ítem 3.2, $M=2,64$; $DT=0,55$). En el polo opuesto hallamos que la *participación en proyectos de investigación educativa* (ítem 3.9, $M=2,21$; $DT=0,71$) y el fomento de la *relación del centro con su entorno* (ítem 3.8, $M=2,33$; $DT=0,61$) son a las que menos importancia dan (figura 7.2.7).

Figura 7.2.7 Valoración de las competencias del Saber estar por los estudiantes del máster



Para acabar, entre las competencias vinculadas al saber ser, las que mejor puntuación obtienen son el *fomento de un clima de respeto y libertad de expresión* (ítem 4.4, M=2,82; DT=0,38) así como la *educación en valores al alumnado* (ítem 4.6, M=2,81; DT=0,39). En cambio, la *asunción de responsabilidades y liderazgo* es la menos valorada por este colectivo (ítem M=2,38; DT=0,66) (figura 7.2.8).

Figura 7.2.8 Valoración de las competencias del Saber ser por los estudiantes del máster



7.2.4 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista del profesorado del máster

Tabla 7.2.4 Descriptivos del profesorado del máster

Ítem	N	M (sobre 3)	DT	CV (%)
Saber	52	2,46	0,34	13,84
1.1	52	2,73	0,45	16,41
1.2	52	2,69	0,58	21,52
1.3	52	2,19	0,84	38,40
1.4	52	2,85	0,42	14,56
1.5	52	2,58	0,67	25,85
1.6	52	2,37	0,74	31,31
1.7	52	2,63	0,66	25,02
1.8	52	2,58	0,67	25,85
1.9	51	2,24	0,86	38,48
1.10	52	1,75	1,01	57,54
Saber hacer	52	2,54	0,46	18,04
2.1	52	2,79	0,41	14,77
2.2	52	2,63	0,60	22,62
2.3	52	2,50	0,67	26,88
2.4	51	2,63	0,69	26,31
2.5	52	2,37	0,79	33,46
2.6	51	2,47	0,78	31,74
2.7	52	2,38	0,80	33,45
2.8	52	2,73	0,49	17,95
2.9	52	2,69	0,58	21,52
2.10	52	2,60	0,63	24,38
2.11	52	2,37	0,77	32,41
2.12	52	2,58	0,64	24,69
2.13	51	2,61	0,70	26,63
2.14	52	2,42	0,87	35,99
2.15	51	2,51	0,73	29,12
2.16	51	2,51	0,58	23,07
2.17	52	2,46	0,70	28,41
Saber estar	52	2,34	0,62	26,57
3.1	52	2,48	0,73	29,31
3.2	52	2,65	0,65	24,64
3.3	52	2,50	0,75	30,16
3.4	51	2,53	0,64	25,45
3.5	52	2,21	0,92	41,40
3.6	52	2,23	0,96	43,14
3.7	52	2,02	1,00	49,50
3.8	52	2,12	0,98	46,37
3.9	50	2,28	0,86	37,63
Saber ser	52	2,51	0,55	21,90
4.1	52	2,60	0,57	21,88
4.2	52	2,48	0,70	28,23
4.3	52	2,17	0,83	38,43
4.4	51	2,65	0,59	22,42
4.5	52	2,42	0,80	33,10
4.6	52	2,56	0,70	27,27
4.7	51	2,61	0,67	25,52
4.8	52	2,63	0,63	23,84
Total		2,47	0,42	17,00

Código de colores - Verde: competencias más valoradas;
 Naranja: competencias menos valoradas

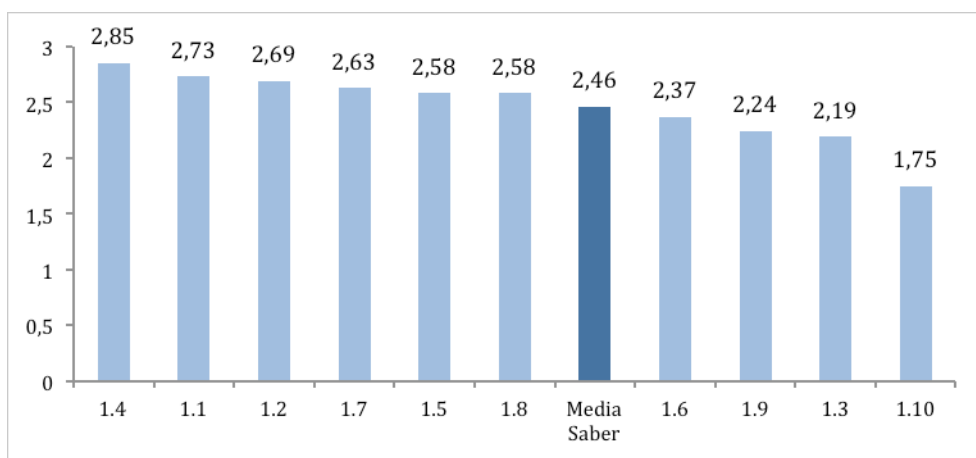
Tal y como nos muestra la tabla 7.2.4, el profesorado del máster de secundaria concede una importancia alta a las competencias docentes, con un promedio de 2,47. Además, hay un grado de consenso importante en el colectivo, pues el coeficiente de variación es bajo (17%).

En el análisis individual por ítems, encontramos que la competencia más valorada por este grupo es *saber transferir los conocimientos* al alumnado (ítem 1.4, M=2,85; DT=0,42), mientras que la menos valorada es *conocer una lengua extranjera* (ítem 1.10, M=1,75; DT=1,01), aunque en este último ítem el valor de la desviación típica es muy elevado, por lo tanto, existe una evidente dispersión y variabilidad en las respuestas de los docentes del máster.

Por otro lado, del análisis de ítems en cada dimensión, obtenemos los siguientes resultados:

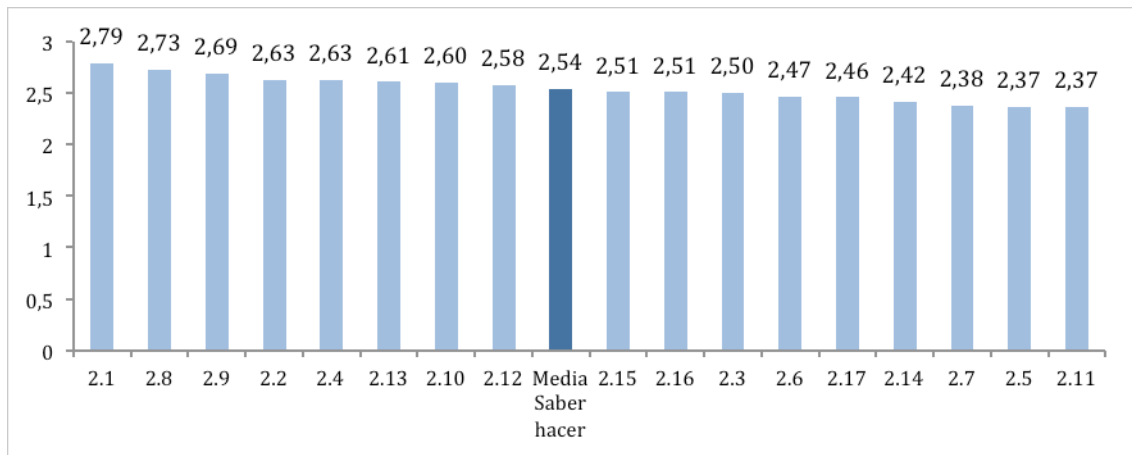
En el ámbito de competencias del Saber, las más valoradas son *saber transferir los conocimientos a los alumnos* (ítem 1.4, M=2,85; DT=0,42), seguido de *saber los contenidos de la materia* (ítem 1.1, M=2,73; DT=0,45). Por contra, las menos valoradas son *conocer una lengua extranjera* (ítem 1.10, M=1,75; DT=1,01), y *conocer la historia y evolución de la materia* (ítem 1.3, M=2,19; DT=0,84) aunque el hecho de que la dispersión de respuestas sea alta (superior a 33%), indica que hay cierto desacuerdo en las respuestas de ambos ítems por parte de los estudiantes (figura 7.2.9).

Figura 7.2.9 Valoración de las competencias del Saber por el profesorado del máster



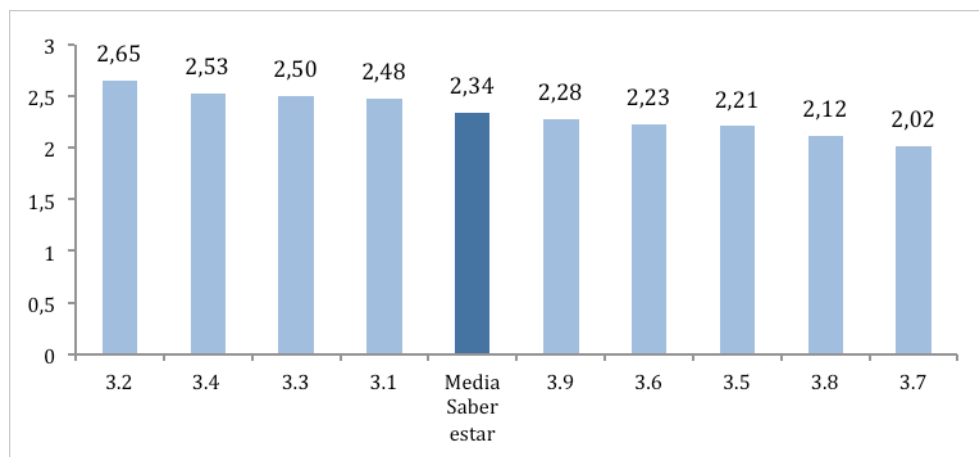
En el grupo del Saber hacer, encontramos que los ítems mejor puntuados son la *gestión del clima de aula* (ítem 2.1, M=2,79; DT=0,41) y la *competencia comunicativa* (ítem 2.9, M=2,69, DT=0,58). En cambio, las menos valoradas tienen que ver con la *atención a la diversidad*, la *tutoría* y la *evaluación de conocimientos previos del alumnado* (ítem 2.5: M=2,37; DT=0,79; ítem 2.7, M=2,38; DT=0,80; ítem 2.11, M=2,37; DT=0,77, respectivamente), si bien no hay demasiado consenso en el colectivo (figura 7.2.10).

Figura 7.2.10 Valoración de las competencias del Saber hacer por el profesorado del máster



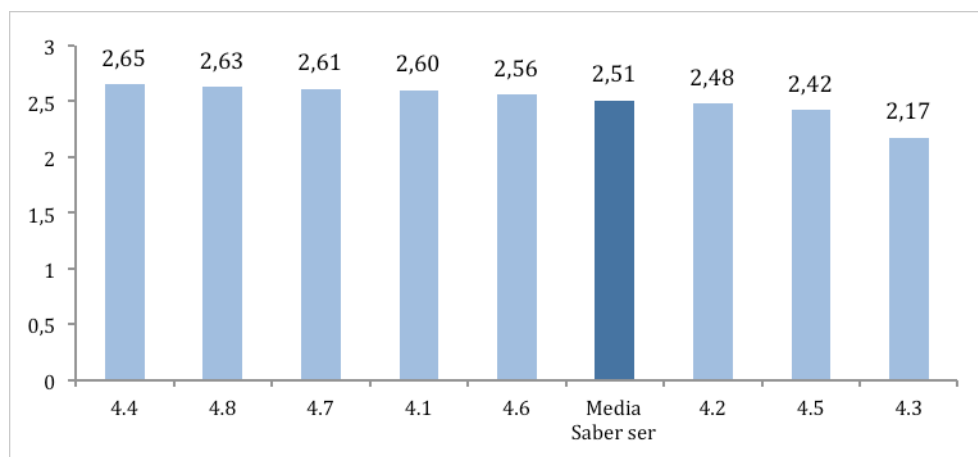
Respecto al ámbito del Saber estar, el profesorado las que más valoran son el *fomento de la ciudadanía crítica en el alumnado* (ítem 3.2, M=2,65; DT=0,65), seguido del *trabajo en equipo* entre compañeros (ítem 3.4, M=2,53; DT=0,64), En cambio, el *respeto y aplicación de la normativa* (ítem 3.7, M=2,02; DT=1,00) y la *relación del centro con su entorno* (ítem 3.8, M=2,12; DT=0,98) son a las que menos importancia dan, si bien conviene ser cautos en su lectura pues el grado de acuerdo en dichos ítems es bajo (coeficiente de variación superior al 33%)(figura 7.2.11).

Figura 7.2.11 Valoración de las competencias del Saber estar por el profesorado del máster



Dentro de la dimensión del Saber ser, las que mejor puntuación obtienen son el *fomento de un clima de respeto y libertad de expresión* (ítem 4.4, M=2,65; DT=0,59) así como *la capacidad de relación y comunicación* (ítem 4.8, M=2,63; DT=0,63). En cambio, la *asunción de responsabilidades y liderazgo* es la menos valorada por este colectivo (ítem 4.3, M=2,17; DT=0,83), aunque con heterogeneidad en las respuestas considerable (figura 7.2.12).

Figura 7.2.12 Valoración de las competencias del Saber ser por el profesorado del máster



7.2.5 Importancia de las competencias docentes desde el punto de vista de los egresados del máster

Tabla 7.2.5 Descriptivos de los egresados del máster

Ítem	N	M (sobre 3)	DT	CV (%)
Saber	63	2,68	0,29	10,97
1.1	63	2,67	0,60	22,32
1.2	63	2,79	0,41	14,62
1.3	63	2,38	0,75	31,51
1.4	63	2,92	0,33	11,16
1.5	62	2,92	0,28	9,42
1.6	63	2,78	0,49	17,63
1.7	63	2,79	0,45	15,99
1.8	63	2,73	0,48	17,66
1.9	63	2,59	0,64	24,63
1.10	63	2,21	0,95	43,12
Saber hacer	63	2,74	0,26	9,56
2.1	63	1,95	0,77	39,54
2.2	63	2,95	0,22	7,29
2.3	63	2,78	0,46	16,40
2.4	62	2,74	0,48	17,41
2.5	62	2,85	0,40	14,00
2.6	63	2,86	0,40	13,85
2.7	63	2,90	0,35	11,93
2.8	63	2,70	0,53	19,56
2.9	63	2,83	0,38	13,53
2.10	63	2,84	0,37	12,96
2.11	62	2,79	0,45	16,09
2.12	63	2,76	0,43	15,54
2.13	63	2,78	0,42	15,07
2.14	63	2,79	0,41	14,62
2.15	63	2,68	0,59	22,05
2.16	63	2,84	0,37	12,96
2.17	63	2,59	0,53	20,39
Saber estar	63	2,67	0,36	13,37
3.1	63	2,59	0,59	22,63
3.2	63	2,75	0,44	15,96
3.3	63	2,76	0,43	15,54
3.4	63	2,76	0,43	15,54
3.5	62	2,81	0,40	14,16
3.6	63	2,46	0,69	28,13
3.7	63	2,76	0,47	16,85
3.8	63	2,59	0,59	22,63
3.9	62	2,56	0,62	24,10
Saber ser	63	2,78	0,32	11,59
4.1	63	2,56	0,64	25,08
4.2	63	2,79	0,45	15,99
4.3	63	2,78	0,46	16,40
4.4	63	2,65	0,54	20,53
4.5	63	2,90	0,30	10,21
4.6	62	2,82	0,46	16,42
4.7	63	2,87	0,38	13,28
4.8	63	2,84	0,37	12,96
Total		2,72	0,26	9,57

Código de colores - Verde: competencias más valoradas;
 Naranja: competencias menos valoradas

A continuación comentamos los resultados de los egresados del máster (tabla 7.2.5), el cuarto colectivo estudiado.

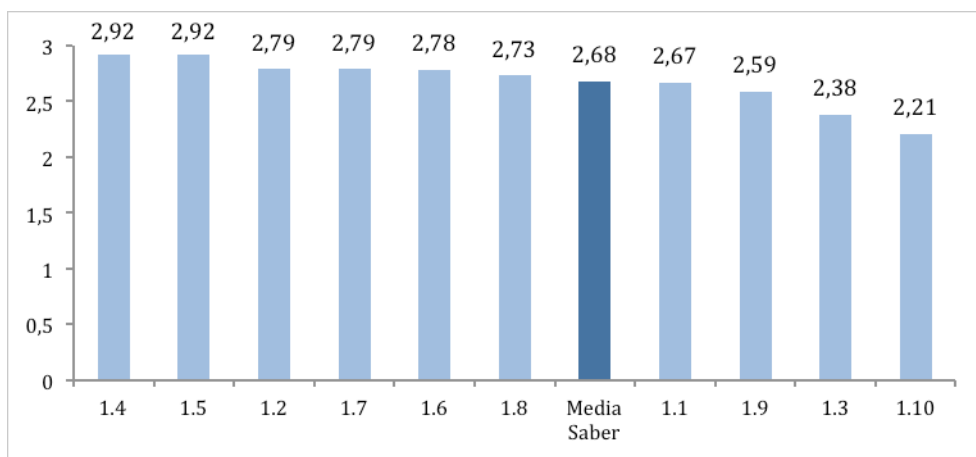
Los resultados arrojan que la media obtenida del total de la muestra se sitúa en 2,72, lo que viene a indicar que los recién titulados dan una importancia muy alta al conjunto de las competencias docentes. Además, se registra un grado de acuerdo elevado en las respuestas (CV= 9,57%).

En términos globales hallamos que, a nivel individual, la competencia más valorada por el colectivo es *aplicar estrategias para que el alumnado trabaje en grupo* (ítem 2.2, M=2,95; DT=0,22), mientras que la menos valorada es *gestionar el clima del aula* (ítem 2.1, M=1,95; DT=0,77), aunque en este ítem se aprecia heterogeneidad de respuestas (CV=39,54%).

Por otro lado, si nos fijamos en las respuestas de los ítems dentro de cada dimensión de las competencias, los resultados más destacados son los siguientes:

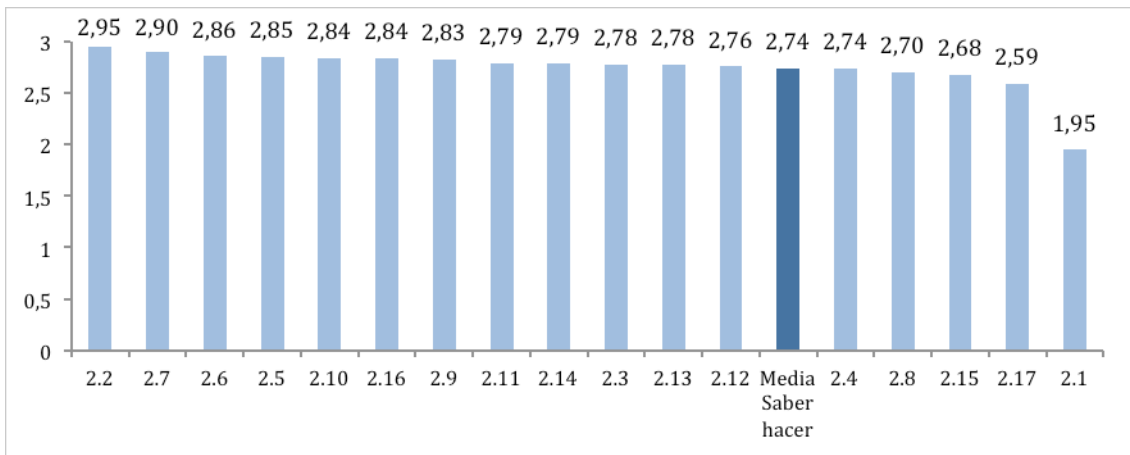
En el bloque de competencias vinculadas al Saber, las más valoradas son *saber transferir los conocimientos a los alumnos* (ítem 1.4, M=2,92; DT=0,33) y *saber planificar los contenidos* (ítem 1.5, M =2,92; DT=0,28). Sin embargo, las menos valoradas son *conocer una lengua extranjera* (ítem 1.10, M=2,21; DT=0,95) y *conocer la historia y evolución de la materia* (ítem 1.3, M=2,38; DT=0,75), si bien la dispersión de respuestas en el primer ítem es alta (CV=43,12%), por lo que se puede asumir que hay cierto desacuerdo por parte de los egresados (figura 7.2.13).

Figura 7.2.13 Valoración de las competencias del Saber por los egresados del máster



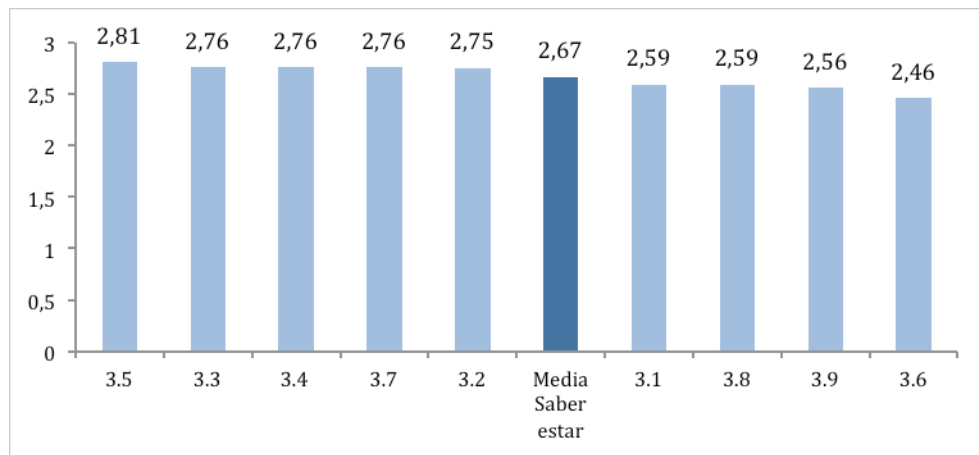
El grupo del Saber hacer, cuenta como competencia más valorada en importancia la de *aplicar estrategias para que el alumnado trabaje en grupo* (ítem 2.2, M=2,95; DT=0,22) y la relativa a la *función tutorial* (ítem 2.7, M=2,90; DT=0,35). Por otro lado, piensan que tienen menos importancia *gestionar el clima del aula* (ítem 2.1, M=1,95; DT=0,77), aunque con poco nivel de acuerdo, seguido de *educar al alumnado en TIC* (ítem 2.17, M=2,59; DT=0,53) (figura 7.2.14).

Figura 7.2.14 Valoración de las competencias del Saber hacer por los egresados del máster



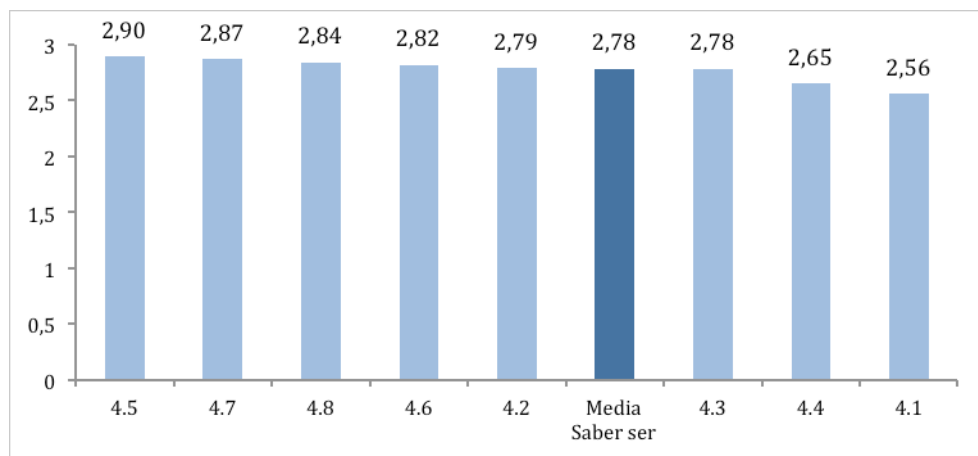
En lo que respecta a las competencias del Saber estar, los egresados otorgan la mayor importancia a *participar en los proyectos de centro* (ítem 3.5, M=2,81; DT=0,40), seguido de otros tres ítems con el mismo nivel de valoración (M=2,76): *tener una actitud colaborativa con la comunidad* (ítem 3.3, DT=0,43), *trabajar en equipo con otros profesionales* (ítem 3.4, DT=0,43) y *respetar y aplicar la normativa del sistema* (ítem 3.7, DT=0,47). Por otra parte, la puntuada como menos importante en esta dimensión es *facilitar la comunicación con alumnos y familias* (ítem 3.6, M=2,46; DT=0,69) (figura 7.2.15).

Figura 7.2.15 Valoración de las competencias del Saber estar por los egresados del máster



Finalmente, el bloque de competencias del Saber ser, han sido valoradas prácticamente todas muy altas, especialmente *tener autocontrol y equilibrio emocional* (ítem 4.5, M=2,90; DT=0,30) y *asumir la necesidad de un desarrollo profesional continuado* (ítem 4.7, M=2,87; DT=0,38). La puntuación más baja la han otorgado a *tener un buen conocimiento de mí mismo y de mis capacidades* (ítem 4.1, M=2,56; DT=0,64) (figura 7.2.16).

Figura 7.2.16 Valoración de las competencias del Saber ser por los egresados del máster



7.2.6 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.2

En este apartado hemos abordado el segundo de los objetivos que era describir la importancia que dan a las competencias docentes los cuatro colectivos de nuestra investigación (docentes de secundaria en activo, estudiantes, egresados y profesorado del máster de secundaria).

Los descriptivos calculados (media sobre 3 puntos, desviación típica y coeficiente de variación) nos ha permitido identificar la valoración que otorga cada grupo, a tres niveles: global, por dimensión de competencia (Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser) y por ítem. A continuación exponemos una síntesis de los principales resultados obtenidos.

En lo que respecta a los docentes de secundaria,

- han otorgado una importancia alta al conjunto de las competencias docentes ($M=2,50$; $DT=0,57$), siendo la competencia más valorada *transferir los conocimientos* (ítem 1.4, $M=2,96$; $DT=0,23$). Otras competencias valoradas como importantes en las otras dimensiones han sido: *gestionar el clima del aula* (ítem 2.1, $M=2,89$; $DT=0,32$), potenciar en el alumnado una *actitud de ciudadanía crítica* (ítem 3.2, $M=2,57$; $DT=0,61$), *fomentar un clima de respeto* (ítem 4.4, $M=2,83$; $DT=0,40$) y el *equilibrio emocional del profesor* (ítem 4.5, $M=2,83$; $DT=0,38$). No obstante, en todos los casos mencionados, la puntuación ha sido inferior a las competencias clásicas de dominar los contenidos de la materia y saber transmitirlos (ambas pertenecientes a la dimensión del Saber).
- En contraposición, la menos valorada ha sido *conocer una lengua extranjera* (ítem 1.10, $M=1,58$; $DT=0,89$). Otras competencias con una puntuación menor han sido: *saber de programación didáctica* (ítem 2.14, $M=2,19$; $DT=0,71$), *participar en proyectos de investigación educativa* (ítem 3.9, $M=2,10$; $DT=0,69$) o *asumir responsabilidades en el centro* (ítem 4.3, $M=2,41$; $DT=0,60$).

El grupo de estudiantes del máster,

- también concede una valoración alta al marco de competencias profesionales ($M=2,56$; $DT=0,28$), identificando como la más importante *transferir los conocimientos* (ítem 1.4, $M=2,95$; $DT=0,21$). Destacan otras competencias percibidas como importantes, por ejemplo: *gestionar el clima del aula* (ítem 2.1, $M=2,89$; $DT=0,32$), *facilitar la comunicación con alumnado y sus familias* (ítem 3.6, $M=2,70$; $DT=0,49$) y *fomentar un clima de respeto* (ítem 4.4, $M=2,82$; $DT=0,38$).
- Por otra parte, la competencia con menor importancia ha sido *conocer la historia de la materia* (ítem 1.3, $M=2,02$; $DT=0,73$). Otros ejemplos con menor valoración han sido: *saber manejar las TIC* (ítem 2.16, $M=2,35$; $DT=0,66$; y el ítem 2.17, $M=2,34$; $DT=0,66$), *participar en proyectos de investigación educativa* (ítem 3.9, $M=2,21$; $DT=0,71$) o *asumir responsabilidades en el centro* (ítem 4.3, $M=2,38$; $DT=0,66$).

En cuanto al profesorado del máster,

- opina que en general las competencias docentes son importantes ($M=2,47$; $DT=0,42$), siendo la más importante, de nuevo, *saber transferir los conocimientos* (ítem 1.4, $M=2,85$; $DT=0,42$). Además, otros ejemplos de ítems con una puntuación muy alta han sido: *gestionar el clima del aula* (ítem 2.1, $M=2,79$; $DT=0,41$),

potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica (ítem 3.2, M=2,65; DT=0,65) y *fomentar un clima de respeto* (ítem 4.4, M=2,65; DT=0,59).

- En cambio, la competencia percibida como menos importante ha sido *conocer una lengua extranjera* (ítem 1.10, M=1,75; DT=1,01). Otras competencias con menor valoración han sido: *elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas* (ítem 2.5, M=2,37; DT=0,79), *respetar y aplicar la normativa* (ítem 3.7, M=2,02; DT=1,00) o *asumir responsabilidades en el centro* (ítem 4.3, M=2,17; DT=0,83)

Además, debemos señalar que es el grupo en el que se percibe un menor grado de acuerdo en las respuestas.

Por último, el colectivo de los egresados del máster,

- dan una importancia muy alta al conjunto de las competencias docentes (M=2,72; DT=0,26), destacando como la competencia más valorada *aplicar estrategias para que el alumnado trabaje en grupo* (ítem 2.2, M=2,95; DT=0,22). Otras competencias muy valoradas han sido: *saber planificar y organizar los contenidos* (ítem 1.5, M=2,92; DT=0,28), *participar en los proyectos del centro* (ítem 3.5, M=2,81; DT=0,40) y tener autocontrol y equilibrio emocional (ítem 4.5, M=2,90; DT=0,30), entre otras.
- Por otro lado, la que valoran como menos importante es gestionar el clima del aula (ítem 2.1, M=1,95; DT=0,77), si bien no hay homogeneidad en las respuestas. Otras competencias con menor puntuación (en los que sí que ha habido consenso) han correspondido a: *conocer la historia y evolución de la materia* (ítem 1.3, M=2,38; DT=0,75), *facilitar la comunicación con alumnos y familias* (ítem 3.6, M=2,46; DT=0,69) o *tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades* (ítem 4.1, M=2,56; DT=0,64).

7.3 COMPROBAR SI EXISTEN DIFERENCIAS EN LA IMPORTANCIA PERCIBIDA EN FUNCIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE COMPETENCIA (Objetivo 1.3)

7.3.1 Comparación de medias por tipología de competencia

En un segundo nivel de análisis, hemos realizado un estudio intra-grupo mediante el contraste de medias en muestras relacionadas (prueba T) para detectar si hay alguna tipología de competencia (Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser) que se considera más importante que otra.

Para ello, hemos procedido, en primer lugar, a comparar las medias por dimensión de competencia (tabla 7.3.1).

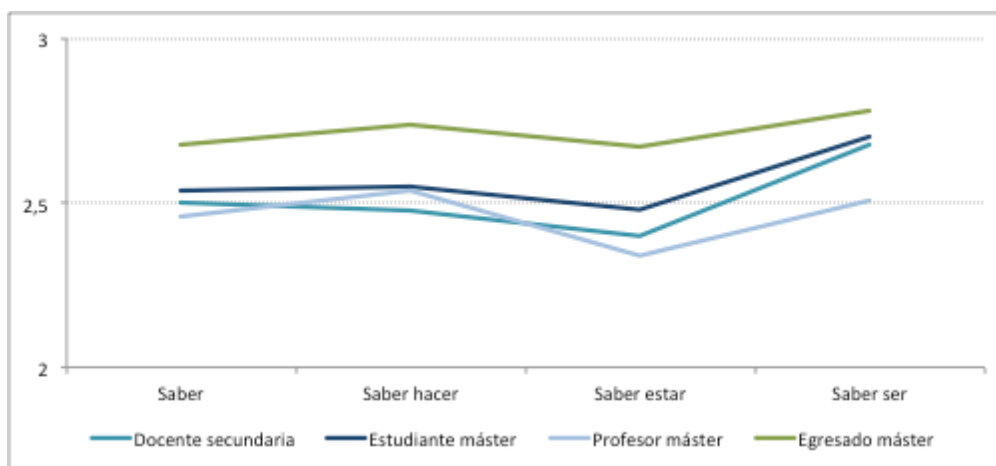
Tabla 7.3.1 Descriptivos básicos por dimensión de competencia y colectivo

Colectivo	Docente secundaria		Estudiante máster		Profesor máster		Egresado máster	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Saber	2,50	,303	2,54	,281	2,46	,340	2,68	,293
Saber hacer	2,48	,397	2,55	,330	2,54	,459	2,74	,262
Saber estar	2,40	,415	2,48	,387	2,34	,621	2,67	,357
Saber ser	2,68	,321	2,70	,298	2,51	,550	2,78	,321

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el grupo de competencias más valoradas dentro de cada colectivo, a excepción del profesorado del máster, corresponden a las del grupo Saber ser, relacionadas con aspectos personales del profesor (media entre 2,51 y 2,78), seguidas de las competencias vinculadas al Saber hacer.

En contraposición, existe consenso en los cuatro colectivos en otorgar la valoración más baja a las características referidas al Saber estar, el componente social del perfil docente (media entre 2,34 y 2,67), seguida de la del Saber (media entre 2,46 y 2,68). Únicamente los docentes de secundaria en activo tienen un comportamiento diferente con respecto a esta dimensión, pues considera que esta competencia tradicional es más importante que las competencias metodológicas (Saber hacer) y sociales (Saber estar). Estos resultados se pueden ver de forma más clara a través del gráfico que mostramos a continuación (figura 7.3.1):

Figura 7.3.1 Importancia percibida de las competencias docentes por dimensión y colectivo



7.3.2 Análisis de diferencias por tipología de competencia

Seguidamente, hemos analizado si la diferencia percibida entre tipos de competencias por los diferentes colectivos es significativa y, en caso afirmativo, las hemos comparado tomando como referencia su valor promedio. Este análisis lo hemos abordado en primer lugar, a nivel global (total colectivos) y, en segundo lugar, por colectivo. El análisis completo puede consultarse en el *Anexo 8*.

Tabla 7.3.2 Estadísticos de muestras relacionadas: Total colectivos

Dimensiones		N	M	DT	Media de error estándar	Sig.
Par 1	Saber	421	2,53	,304	,014	,115
	Saber hacer	421	2,57	,371	,018	
Par 2	Saber	420	2,53	,304	,014	,000
	Saber estar	420	2,46	,437	,021	
Par 3	Saber	420	2,53	,304	,015	,000
	Saber ser	420	2,68	,355	,017	
Par 4	Saber hacer	420	2,56	,371	,018	,000
	Saber estar	420	2,46	,437	,021	
Par 5	Saber hacer	420	2,57	,371	,018	,000
	Saber ser	420	2,68	,355	,017	
Par 6	Saber estar	420	2,46	,437	,021	,000
	Saber ser	420	2,68	,355	,017	

Así pues, la lectura de los resultados a nivel global (tabla 7.3.2), es decir para el conjunto de la muestra (sin discriminar por colectivos), nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 99%, en todas las combinaciones de competencias comparadas, a excepción de *Saber-Saber hacer* (par 1) en el que no se aprecian dichas diferencias.

Atendiendo al análisis por colectivo, encontramos los siguientes resultados:

Tabla 7.3.3 Estadísticos de muestras relacionadas: Docentes de secundaria

Dimensiones		N	M	DT	Media de error estándar	Sig.
Par 1	Saber	136	2,50	,303	,026	,401
	Saber hacer	136	2,48	,397	,034	
Par 2	Saber	136	2,50	,303	,026	,001
	Saber estar	136	2,40	,415	,036	
Par 3	Saber	136	2,50	,303	,026	,000
	Saber ser	136	2,68	,321	,027	
Par 4	Saber hacer	136	2,48	,397	,034	,000
	Saber estar	136	2,40	,415	,035	
Par 5	Saber hacer	136	2,48	,397	,034	,000
	Saber ser	136	2,68	,321	,027	

Tabla 7.3.3 Estadísticos de muestras relacionadas:
Docentes de secundaria

Dimensiones		N	M	DT	Media de error estándar	Sig.
Par 6	Saber estar	136	2,40	,415	,035	,000
	Saber ser	136	2,68	,321	,027	

En el grupo de los docentes de secundaria en activo (tabla 7.3.3), los datos recogidos ilustran los mismos resultados que el análisis global. Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas, con un nivel de confianza del 99%, en todas las combinaciones de competencias, a excepción de *Saber-Saber hacer* (par 1) donde no se registran dichas diferencias.

Tabla 7.3.4 Estadísticos de muestras relacionadas: Estudiantes del máster

Dimensiones		N	M	DT	Media de error estándar	Sig.
Par 1	Saber	170	2,54	,281	,021	,311
	Saber hacer	170	2,55	,330	,025	
Par 2	Saber	169	2,54	,281	,022	,044
	Saber estar	169	2,48	,387	,030	
Par 3	Saber	169	2,54	,281	,022	,000
	Saber ser	169	2,70	,298	,023	
Par 4	Saber hacer	169	2,55	,331	,025	,000
	Saber estar	169	2,48	,387	,030	
Par 5	Saber hacer	169	2,55	,331	,025	,000
	Saber ser	169	2,70	,298	,023	
Par 6	Saber estar	169	2,48	,387	,030	,000
	Saber ser	169	2,70	,298	,023	

En el grupo de estudiantes de máster (tabla 7.3.4), encontramos que existen diferencias significativas, con un nivel de confianza del 99%, en todas las combinaciones de competencias comparadas, a excepción de *Saber-Saber hacer* (par 1) y *Saber-Saber estar* (par 2). En el primer caso no se aprecian diferencias y, en el segundo, se constatan al 95%.

Tabla 7.3.5 Estadísticos de muestras relacionadas: Profesorado del máster

Dimensiones		N	M	DT	Media de error estándar	Sig.
Par 1	Saber	52	2,46	,340	,047	,155
	Saber hacer	52	2,54	,459	,064	
Par 2	Saber	52	2,46	,340	,047	,138
	Saber estar	52	2,34	,621	,086	

Tabla 7.3.5 Estadísticos de muestras relacionadas:
Profesorado del máster

Dimensiones		N	M	DT	Media de error estándar	Sig.
Par 3	Saber	52	2,46	,340	,047	,458
	Saber ser	52	2,51	,550	,076	
Par 4	Saber hacer	52	2,54	,459	,063	,000
	Saber estar	52	2,34	,621	,086	
Par 5	Saber hacer	52	2,54	,459	,064	,518
	Saber ser	52	2,51	,550	,076	
Par 6	Saber estar	52	2,34	,621	,086	,001
	Saber ser	52	2,51	,550	,076	

En cuanto al grupo de profesores de máster (tabla 7.3.5), hallamos diferencias significativas en *Saber hacer-Saber estar* (par 4) y *Saber estar-Saber ser* (par 6) con un nivel de confianza del 99%.

Tabla 7.3.6 Estadísticos de muestras relacionadas: Egresados del máster

Dimensiones		N	M	DT	Media de error estándar	Sig.
Par 1	Saber	63	2,68	,293	,037	,027
	Saber hacer	63	2,74	,262	,033	
Par 2	Saber	63	2,68	,293	,037	,881
	Saber estar	63	2,67	,357	,045	
Par 3	Saber	63	2,68	,293	,037	,022
	Saber ser	63	2,78	,321	,041	
Par 4	Saber hacer	63	2,74	,262	,033	,009
	Saber estar	63	2,67	,357	,045	
Par 5	Saber hacer	63	2,74	,262	,033	,264
	Saber ser	63	2,78	,321	,041	
Par 6	Saber estar	63	2,67	,357	,045	,001
	Saber ser	63	2,78	,321	,041	

Por último, dentro del grupo de egresados (tabla 7.3.6), también encontramos diferencias significativas en algunos pares de dimensiones y con diferentes niveles de confianza. Así, en primer lugar, con un nivel del 99%, se advierten dichas diferencias en *Saber hacer-Saber estar* (par 4) y *Saber estar-Saber ser* (par 6). En segundo lugar, con el 95%, existe diferencias en *Saber-Saber hacer* (par 1) y en *Saber-Saber ser* (par 3). El resto de pares de competencias comparadas no evidencian diferencias estadísticamente significativas.

7.3.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.3

Este apartado tenía como objetivo comprobar si existían diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (disciplinares, metodológicas, sociales y personales).

En primer lugar, la comparación de medias por colectivos y tipos de competencias mediante la prueba T ha puesto de manifiesto, por un lado, que el grupo de competencias más valoradas ha correspondido a las del Saber ser, relacionadas con aspectos personales del profesor (media entre 2,51 y 2,78), seguidas de las competencias vinculadas al Saber hacer. La única excepción es el grupo de profesores del máster, quienes han concedido mayor énfasis a esta última dimensión.

Por otro lado, ha habido consenso en los cuatro colectivos en otorgar la valoración más baja a las características referidas al Saber estar, el componente social del perfil docente (media entre 2,34 y 2,67), seguida de la del Saber (media entre 2,46 y 2,68). Únicamente los docentes de secundaria en activo han mostrado un comportamiento diferente con respecto a esta dimensión de corte más tradicional, pues han opinado que el la competencia científica (Saber) es más importante que la metodológica (Saber hacer) y la social (Saber estar).

En segundo lugar, hemos analizado si la diferencia percibida entre tipos de competencias por los diferentes colectivos era significativa. El análisis conjunto (sin discriminar por colectivos) y para el grupo de los docentes de secundaria en activo, ha dado como resultado que existen diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 99%, en todas las combinaciones de competencias comparadas, a excepción de *Saber-Saber hacer* (en el que no se aprecian dichas diferencias).

El estudio en los otros colectivos nos ha permitido hallar diferencias significativas en algunos pares de dimensiones y con diferentes niveles de confianza:

- En el colectivo de estudiantes de máster, ha habido diferencias significativas, con un nivel de confianza del 99%, en todas las combinaciones de competencias comparadas, a excepción de *Saber-Saber hacer* (no ha habido diferencias) y *Saber-Saber estar* (diferencias al 95%).
- En el colectivo de profesorado de máster, hemos encontrado diferencias significativas en *Saber hacer-Saber estar* y *Saber estar-Saber ser*, con un nivel de confianza del 99% en ambos casos.
- En el colectivo de egresados de máster, las diferencias se han manifestado, con un nivel de confianza del 99%, en *Saber hacer-Saber estar* y *Saber estar-Saber ser*; y con un nivel de confianza del 95%, en *Saber-Saber hacer* y en *Saber-Saber ser*.

7.4 CONTRASTAR EL GRADO DE IMPORTANCIA ENTRE LOS CUATRO COLECTIVOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL GRADO DE ACUERDO ENTRE LOS MISMOS (Objetivo 1.4)

Para dar respuesta a este objetivo de análisis inter-grupo, nos hemos basado en un análisis de varianza (ANOVA). Además, utilizamos los contrastes de comparaciones múltiples *post-hoc* para saber qué media difiere de qué otra. En este caso, si se cumple la condición de igualdad de varianzas (homocedasticidad), hemos calculado la prueba de Scheffé (pues el número de respuestas es diferente en cada muestra). Para aquellos casos en los que no se confirma dicha homogeneidad, hemos aplicado T2 de Tamhane.

Los resultados obtenidos pueden visualizarse en la tabla 7.4.1, que recoge para cada colectivo, además de los descriptivos, entre qué colectivos es estadísticamente significativa la diferencia en la valoración que otorgan a las competencias docentes. El análisis completo puede consultarse en el *Anexo 9*.

A continuación, extraemos los datos más relevantes del análisis tanto a nivel global (por dimensiones de competencias) como individual (por ítem de competencia).

7.4.1 Análisis global

Tabla 7.4.1 ANOVA global

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig.	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
Total	136	2,51	,325	170	2,56	,278	52	2,47	,422	63	2,72	,260	99% 99% 99%	1-4 2-4 3-4
Saber *	136	2,50	,303	170	2,54	,281	52	2,46	,340	63	2,68	,293	99% 99% 99%	1-4 2-4 3-4
Saber hacer	136	2,48	,397	170	2,55	,330	52	2,54	,459	63	2,74	,262	99% 99% 95%	1-4 2-4 3-4
Saber estar	136	2,40	,415	169	2,48	,387	52	2,34	,621	63	2,67	,357	99% 99% 99%	1-4 2-4 3-4
Saber ser	136	2,68	,321	169	2,70	,298	52	2,51	,550	63	2,78	,321	95%	3-4

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > ,05$. En caso contrario corresponde a $p < ,05$

En primer lugar, la tabla 7.4.1 nos muestra los siguientes hallazgos a nivel global:

En la valoración total, hay diferencias estadísticamente significativas⁸⁴ entre los docentes de secundaria, el alumnado y profesorado del máster y los egresados, a favor de estos últimos que otorgan una media de 2,72, una puntuación muy alta, (recordemos que el valor superior en la escala utilizada es de 3).

Atendiendo a cada dimensión de competencia, obtenemos diferencias de nuevo de los tres colectivos y a favor de los egresados, de forma que son ellos los que más importancia dan al Saber ($M=2,68$), al Saber hacer ($M=2,74$) y al Saber estar ($M=2,67$).

⁸⁴ Todas las diferencias son significativas al 99%, salvo que se indique expresamente otro nivel de confianza. Del mismo modo, todas las diferencias son 'estadísticamente' significativas, aunque por razones de espacio y para aligerar la lectura se ha considerado no repetir el concepto.

En relación a la dimensión del Saber ser, únicamente hallamos diferencias significativas (al 95%) entre el profesorado del máster y sus egresados, quienes vuelven a conceder una valoración superior (M=2,78).

7.4.2 Análisis por dimensiones e ítems

7.4.2.1 Ítems de la dimensión del Saber

Tabla 7.4.2 ANOVA de los ítems del Saber

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig.	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
1.1	136	2,93	,278	170	2,70	,472	52	2,73	,448	63	2,67	,596	99% 99% 99%	1-4 2-4 3-4
1.2	135	2,79	,430	170	2,68	,515	52	2,69	,579	63	2,79	,408	99% 99% 99%	1-2 1-3 1-4
1.3	135	2,32	,698	170	2,02	,734	52	2,19	,841	63	2,38	,750	99% 99%	1-2 2-4
1.4	135	2,96	,226	170	2,95	,212	52	2,85	,415	63	2,92	,326	No	-
1.5	136	2,87	,332	169	2,83	,378	52	2,58	,667	62	2,92	,275	95% 99%	1-3 3-4
1.6	135	2,25	,770	170	2,49	,618	52	2,37	,742	63	2,78	,490	95% 99% 99% 99%	1-2 1-4 2-4 3-4
1.7	135	2,42	,663	170	2,64	,571	52	2,63	,658	63	2,79	,446	95% 99%	1-2 1-4
1.8	135	2,50	,558	170	2,54	,567	52	2,58	,667	63	2,73	,482	95%	1-4
1.9	136	2,35	,705	170	2,28	,722	51	2,24	,862	63	2,59	,638	95%	2-4
1.10*	134	1,58	,887	170	2,18	,882	52	1,75	1,00 7	63	2,21	,953	99% 99% 95%	1-2 1-4 2-3

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > ,05$. En caso contrario corresponde a $p < ,05$

A partir del análisis por cada ítem de la dimensión de competencia del Saber los resultados nos indican lo siguiente (tabla 7.4.2):

El único ítem de este grupo que no registra diferencias es el 1.4 (*transferencia de los conocimientos al alumno*). En todos los demás, hay diferencias, con diferentes niveles de confianza y entre diferentes colectivos, sobre todo con los egresados.

El ítem 1.1 (relativo a los *contenidos de la materia*) presenta diferencias entre los docentes de secundaria, estudiantes del máster, profesorado del máster con respecto a los egresados, siendo los docentes los que mejor lo valoran (M=2,93).

El ítem 1.2 (estar *actualizado en la materia*) presenta diferencias entre los estudiantes del máster, profesorado del máster y egresados con respecto a los docentes, siendo estos dos últimos colectivos los que otorgan una puntuación idéntica (M=2,79), que corresponde con la más alta.

El ítem 1.3 (*historia de la materia*) presenta diferencias entre: 1) docentes de secundaria y estudiantes, a favor de los primeros (M=2,32) y 2) estudiantes y egresados, a favor de los segundos (M=2,38).

El ítem 1.5 (*planificación y organización de los contenidos*) presenta diferencias entre: 1) docentes de secundaria y profesorado de máster (al 95%), a favor de los primeros (M=2,87) y 2) estudiantes y egresados, a favor de estos últimos (M=2,92).

El ítem 1.6 (*formación en pedagogía y psicología para jóvenes*) presenta diferencias entre: 1) docentes de secundaria y estudiantes (al 95%), a favor de los estudiantes (M=2,49) y 2) docentes, estudiantes y profesorado del máster con egresados, a favor de estos últimos (M=2,78).

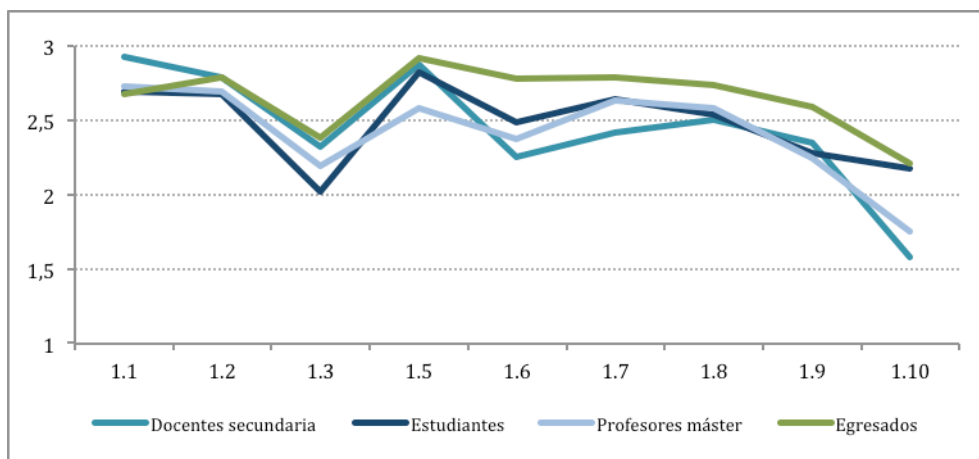
El ítem 1.7 (*estrategias educativas innovadoras*) presenta diferencias entre: 1) docentes de secundaria y estudiantes (al 95%), a favor de los segundos (M=2,64) y 2) docentes de secundaria y egresados, a favor de estos últimos (M=2,79).

El ítem 1.8 (*conocer las TIC*) presenta diferencias únicamente entre docentes de secundaria y egresados (al 95%), siendo la puntuación más alta la de los segundos (media=2,73).

El ítem 1.9 (*alto nivel en competencia lingüística en lenguas oficiales*) presenta diferencias entre estudiantes y egresados del máster (al 95%), a favor de los recién titulados (M=2,59).

En cuanto al último ítem de este grupo, el nº 1.10 (*lengua extranjera-inglés*) presenta diferencias entre 1) docentes de secundaria y estudiantes (M=2,18) así como con egresados (M=2,21); 2) estudiantes y profesorado del máster (al 95%), a favor de los primeros (M=2,18).

Figura 7.4.1 Importancia percibida del Saber por colectivos⁸⁵



En síntesis, observamos en esta dimensión que en la mayoría de los casos las puntuaciones más altas corresponden a los titulados (figura 7.4.1), a excepción de la que se refiere a los contenidos de la materia, que es significativamente más alto en el caso de los docentes de secundaria en activo. Esto puede ser debido a la predominancia de este colectivo de una práctica docente basada en la concepción de que lo que más importa es la transmisión de conocimientos. Y, al mismo tiempo, de una formación permanente que parece mostrarse como conservadora y poco estimuladora del cambio en las prácticas hacia metodologías que superen el énfasis en los contenidos de la materia.

⁸⁵ En los gráficos de este capítulo únicamente están representados los ítems en los que existen diferencias estadísticamente significativas entre colectivos.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
IMPORTANCIA PERCIBIDA E IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL

Esta evidencia se confirma también cuando comparamos docentes de secundaria-egresados, pues encontramos que cuando son ítems relativos a los contenidos de la materia, sus novedades y evolución en el tiempo puntúan más altos los primeros. Por otro lado, cuando nos fijamos en conocer otros elementos como formación en pedagogía y psicología, o bien estrategias innovadoras, son los estudiantes ya titulados quienes lo valoran por encima.

Por último, en todos los casos de comparación entre estudiantes y egresados, la mejor puntuación corresponde a los segundos, a excepción del ítem 1.1 *conocer los contenidos de la materia*, lo que puede significar que el máster contribuye a fomentar la importancia de un perfil docente basado en competencias (más allá de saberse los contenidos de la asignatura).

7.4.2.2 Ítems de la dimensión del Saber hacer

Tabla 7.4.3 ANOVA de los ítems del Saber hacer

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig.	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
2.1	135	2,89	,315	170	2,89	,316	52	2,79	,412	63	1,95	,771	99% 99% 99%	1-4 2-4 3-4
2.2	135	2,30	,724	170	2,46	,607	52	2,63	,595	63	2,95	,215	99% 99% 99%	1-3 1-4 2-4 3-4
2.3	136	2,49	,632	170	2,55	,555	52	2,50	,672	63	2,78	,456	99% 95%	1-4 2-4
2.4	133	2,57	,541	170	2,68	,517	51	2,63	,692	62	2,74	,477	No	-
2.5	132	2,37	,623	169	2,63	,530	52	2,37	,793	62	2,85	,399	99% 99% 99%	1-2 1-4 2-4 3-4
2.6	133	2,78	,414	169	2,83	,373	51	2,47	,784	63	2,86	,396	95% 95%	2-3 3-4
2.7	134	2,37	,657	169	2,47	,608	52	2,38	,796	63	2,90	,346	99% 99% 99%	1-4 2-4 3-4
2.8	136	2,72	,497	170	2,61	,589	52	2,73	,490	63	2,70	,528	No	-
2.9	133	2,67	,574	169	2,67	,520	52	2,69	,579	63	2,83	,383	No	-
2.10	135	2,44	,569	170	2,47	,577	52	2,60	,634	63	2,84	,368	99% 99%	1-4 2-4
2.11	132	2,23	,719	170	2,44	,614	52	2,37	,768	62	2,79	,449	95% 99% 99%	1-2 1-4 2-4 3-4
2.12	132	2,49	,586	169	2,62	,510	52	2,58	,637	63	2,76	,429	99%	1-4
2.13	135	2,47	,644	168	2,37	,634	51	2,61	,695	63	2,78	,419	99% 99%	1-4 2-4
2.14	135	2,19	,714	170	2,44	,643	52	2,42	,871	63	2,79	,408	99% 99% 99%	1-2 1-4 2-4 3-4
2.15	136	2,46	,698	170	2,57	,542	51	2,51	,731	63	2,68	,591	No	-
2.16	135	2,40	,613	170	2,35	,656	51	2,51	,579	63	2,84	,368	99% 99% 95%	1-4 2-4 3-4
2.17*	135	2,31	,640	169	2,34	,616	52	2,46	,699	63	2,59	,528	95%	1-4

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > ,05$. En caso contrario corresponde a $p < ,05$

A partir del análisis por ítems de la dimensión de competencia del Saber hacer, los resultados nos indican lo siguiente (tabla 7.4.3):

En los ítems 2.4 (*atención a la diversidad*), 2.8 (*mejora tras una reflexión sobre la práctica*), 2.9 (*competencia comunicativa*) y 2.15 (*elaboración de materiales didácticos*) no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

El ítem 2.1 (*gestión del clima de aula*) registra diferencias entre los docentes de secundaria, estudiantes del master, profesorado del máster con respecto a los egresados, siendo estos los que más bajo lo valoran (M=1,95).

El ítem 2.2 (*estrategias para el trabajo en grupo del alumnado*) registra diferencias entre: 1) docentes de secundaria y profesorado del máster siendo los primeros los que otorgan una puntuación menor (M=2,30); y 2) el resto de colectivos y los egresados, a favor de estos últimos que la valoran mejor (M=2, 95).

El ítem 2.3 (*fomento de dinámicas de cohesión*) registra diferencias entre egresados y docentes de secundaria junto a estudiantes (estos al 95%), siendo de nuevo los recién titulados los que conceden una valoración superior (M=2,78).

El ítem 2.5 (*atención a alumnado con necesidades especiales*) registra diferencias entre:1) docentes de secundaria y estudiantes del máster, con una mayor puntuación de los segundos (M=2,63); y 2) los tres colectivos y los egresados, a favor de estos últimos (M=2,85).

El ítem 2.6 (*resolución de conflictos*) registra diferencias (al 95%) entre: 1) estudiantes y profesorado de máster, a favor de los primeros (M=2,83) y 2) profesorado de máster y egresados, siendo estos los que lo valoran mejor (M=2,86).

El ítem 2.7 (*orientación académica y profesional*) registra diferencias entre egresados y el resto de colectivos, a favor de los primeros que la valoran, en términos relativos, bastante mejor (M=2,90).

El ítem 2.10 (*evaluación del alumnado mediante diferentes técnicas*) registra diferencias entre docentes de secundaria y estudiantes del máster con egresados, con mayor puntuación de estos (M=2,84).

El ítem 2.11 (*evaluación inicial del alumnado*) registra diferencias entre:1) docentes de secundaria y estudiantes del máster (al 95%) con una mayor puntuación de los segundos (M=2,44); y 2) los tres colectivos y los egresados, a favor de estos últimos (M=2,79).

El ítem 2.12 (*seguimiento del aprendizaje del alumnado*) registra diferencias solamente entre docentes de secundaria y egresados, siendo este último grupo el que concede una mayor puntuación (M=2,76).

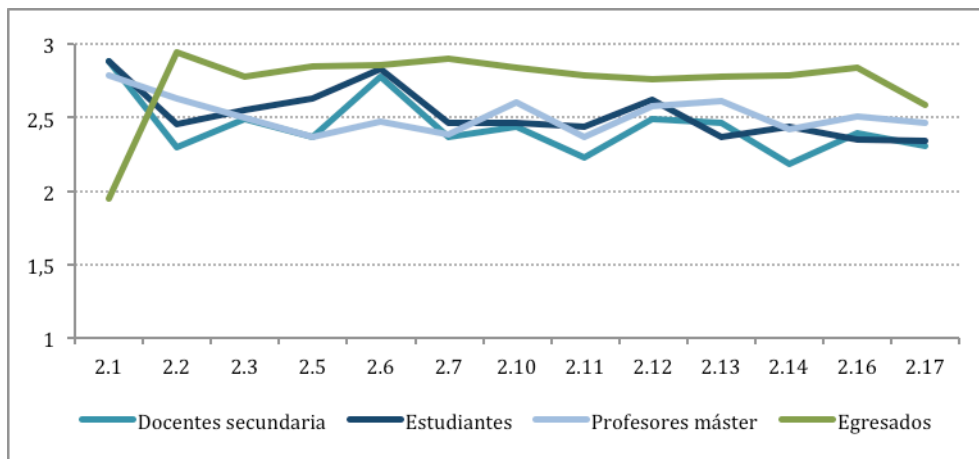
El ítem 2.13 (*evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje*) registra diferencias entre los docentes de secundaria y los estudiantes con respecto a los egresados, quienes otorgan otra vez una mejor valoración (M=2,78).

El ítem 2.14 (*diseño de una programación didáctica*), registra diferencias entre:1) docentes de secundaria y estudiantes del máster con una mayor puntuación de los segundos (M=2,44); y 2) los tres colectivos y los egresados, a favor de estos últimos (M=2,79), con un nivel de confianza del 95% entre egresados-profesorado del máster.

El ítem 2.16 (*uso de las TIC como recurso en clase*), registra diferencias entre los docentes de secundaria, estudiantes del máster, profesorado del máster con respecto a los egresados, siendo estos los que más alto lo valoran ($M=2,84$).

En cuanto al último ítem de este grupo, el nº 2.17 (*educación para la comunicación tecnológica*) únicamente presenta diferencias éntrelos docentes de secundaria y los egresados, a favor de los segundos ($M=2,59$).

Figura 7.4.2 Importancia percibida del Saber hacer por colectivos



En síntesis, observamos en esta dimensión que en prácticamente todos los casos las puntuaciones más altas corresponden de nuevo a los titulados (figura 7.4.2), a excepción de la *gestión del clima de aula* (ítem 2.1), que es significativamente más baja en los egresados (si bien en este caso ya hemos analizado de que no hay homogeneidad en las respuestas). De alguna manera sorprende este resultado y podríamos pensar que pueda ser debido a que no se ha transmitido suficiente durante el programa formativo la relevancia que adquiere esta competencia. No obstante, comprobamos otros ítems relacionados con el clima de la clase (por ejemplo, los ítems 2.3 o 2.6) y siguen siendo los egresados los que valoran por encima de los otros colectivos con los que se hallan diferencias estadísticamente significativas.

Por tanto, de la comparación realizada entre estudiantes al comienzo de la formación y al final de la misma, la mejor puntuación corresponde también a los egresados, especialmente cuando nos referimos a competencias relacionadas con trabajo en grupo y cohesión, didáctica general y aplicada a necesidades educativas especiales, evaluación formativa, función tutorial y aprendizaje de TIC.

7.4.2.3 Ítems de la dimensión del Saber estar

Tabla 7.4.4 ANOVA de los ítems del Saber estar

Ítem	Docentes secundaria (1)			Estudiantes máster (2)			Profesores máster (3)			Egresados máster (4)			Sig.	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
3.1*	135	2,50	,584	169	2,57	,563	52	2,48	,727	63	2,59	,586	No	-
3.2	135	2,57	,605	169	2,64	,551	52	2,65	,653	63	2,75	,439	No	-
3.3	134	2,54	,557	169	2,52	,536	52	2,50	,754	63	2,76	,429	95%	1-4
3.4	135	2,47	,596	169	2,56	,555	51	2,53	,644	63	2,76	,429	99%	1-4
3.5	134	2,24	,662	169	2,37	,652	52	2,21	,915	62	2,81	,398	95%	2-4
3.6	134	2,54	,584	169	2,70	,486	52	2,23	,962	63	2,46	,692	99%	3-4
3.7	136	2,39	,646	169	2,38	,655	52	2,02	1,00	63	2,76	,465	99%	1-4
3.8	132	2,27	,652	169	2,33	,615	52	2,12	,983	63	2,59	,586	95%	2-4
3.9	136	2,10	,687	169	2,21	,709	50	2,28	,858	62	2,56	,617	95%	3-4
													99%	1-4
													99%	2-4

El símbolo (*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a $p > ,05$. En caso contrario corresponde a $p < ,05$

A partir del análisis por cada ítem de la dimensión de competencia del Saber estar los resultados nos indican lo siguiente (tabla 7.4.4):

En los ítems 3.1 (*dinamización del alumnado para construir reglas de convivencia*) y 3.2 (*fomento de ciudadanía crítica*) no existen diferencias estadísticamente significativas.

En el ítem 3.3 (*actitud colaborativa con la comunidad educativa*), hay diferencias entre docentes de secundaria (al 95%) y estudiantes del máster con egresados, con mayor puntuación de estos ($M=2,76$).

El ítem 3.4 (*trabajo en equipo con otros profesionales*) tiene el mismo comportamiento anterior, pues hay diferencias entre docentes de secundaria y estudiantes del máster (al 95%) con egresados, con una mejor puntuación de estos últimos ($M=2,76$).

En el ítem 3.5 (*participación en proyectos de centro*) hay diferencias entre los docentes de secundaria, estudiantes del máster, profesorado del máster con respecto a los egresados, siendo estos los que más alto lo valoran ($M=2,81$).

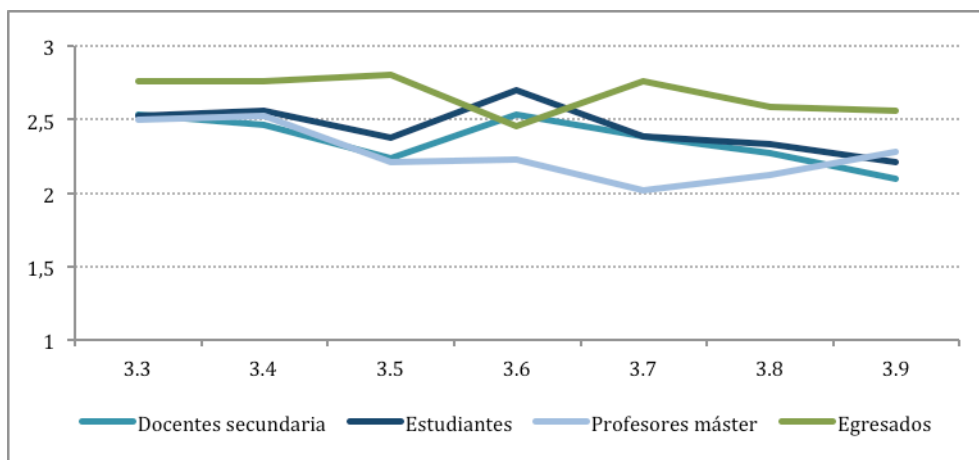
En el ítem 3.6 (*comunicación con alumnado y familias*) únicamente hay diferencias entre los estudiantes del máster y su profesorado, siendo los primeros los que lo valoran bastante mejor ($M=2,70$).

En el ítem 3.7 (*aplicación de la normativa del sistema*) hay diferencias entre los docentes de secundaria, estudiantes del máster, profesorado del máster y los egresados, siendo estos últimos los que mejor lo valoran ($M=2,76$).

En el ítem 3.8 (*relación del centro con su entorno*) hay de nuevo diferencias entre los docentes de secundaria, estudiantes del máster (al 95%), profesorado del máster (95%) y los egresados, a favor de los últimos ($M=2,59$).

En cuanto al último ítem 3.9 (*participación en proyectos de investigación*) hay diferencias significativas entre docentes de secundaria y estudiantes con respecto a los egresados, con una mejor puntuación de estos últimos (M=2,56).

Figura 7.4.3 Importancia percibida del Saber estar por colectivos



En síntesis, los egresados vuelven a puntuar por encima del resto de colectivos (figura 7.4.3), por lo que parece que están más concienciados hacia la implicación y colaboración con otros, mediante el trabajo en equipo y el compromiso de participar en proyectos del centro así como en proyectos de investigación educativa.

7.4.2.4 Ítems de la dimensión del Saber ser

Tabla 7.4.5 ANOVA de los ítems del Saber ser

Ítem	Docentes secundaria(1)			Estudiantes máster (2)			Prof. máster (3)			Egresados máster (4)			Sig.	Par
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
4.1	136	2,68	,526	169	2,74	,491	52	2,60	,569	63	2,56	,642	No	-
4.2	135	2,70	,508	169	2,69	,537	52	2,48	,700	63	2,79	,446	95%	3-4
4.3	134	2,41	,603	169	2,38	,664	52	2,17	,834	63	2,78	,456	99% 99% 99%	1-4 2-4 3-4
4.4	133	2,83	,399	169	2,82	,383	51	2,65	,594	63	2,65	,544	No	-
4.5	136	2,83	,376	169	2,75	,450	52	2,42	,801	63	2,90	,296	99% 95% 95% 99%	1-3 2-3 2-4 3-4
4.6	136	2,74	,471	169	2,81	,393	52	2,56	,698	62	2,82	,463	No	-
4.7	136	2,64	,526	169	2,65	,514	51	2,61	,666	63	2,87	,381	99% 99%	1-4 2-4
4.8	136	2,64	,497	169	2,73	,497	52	2,63	,627	63	2,84	,368	99%	1-4

A partir del análisis por cada ítem de la dimensión de competencia del Saber ser, los resultados nos indican lo siguiente (tabla 7.4.5): En los ítems 4.1 (*autoconocimiento*), 4.4 (*fomento de clima de respeto y libertad de expresión*) y 4.6 (*educación al alumnado en valores*) no se dan diferencias estadísticamente significativas.

En el ítem 4.2 (*toma de decisiones*) únicamente son significativas las diferencias (al 95%) entre profesorado del máster y egresados, a favor de los primeros (M=2,79).

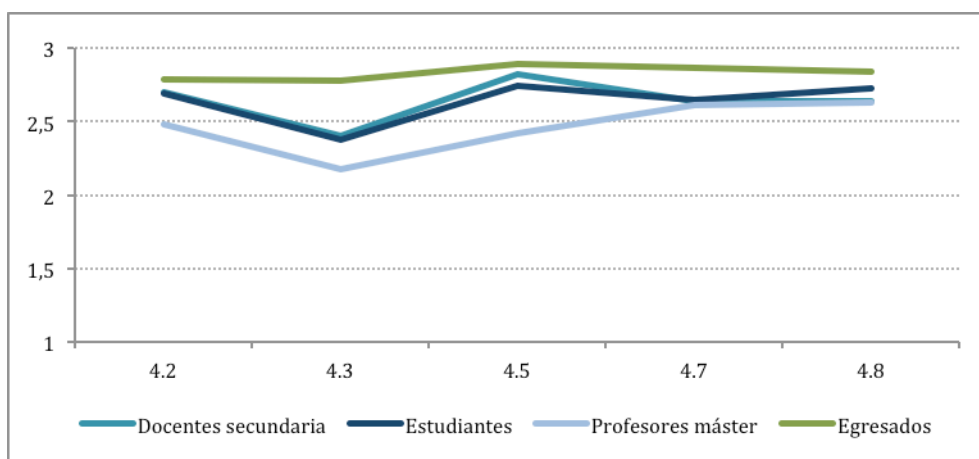
En el ítem 4.3 (*asunción de responsabilidades y liderazgo*) obtenemos diferencias entre los docentes de secundaria, estudiantes del máster, profesorado del máster y los egresados, con una mejor puntuación de estos últimos (M=2,78).

En el ítem 4.5 (*autocontrol y equilibrio emocional*) hallamos diferencias entre: 1) el profesorado del máster con respecto a los docentes de secundaria, los estudiantes (al 95%) y los egresados, siendo los primeros los que otorgan la puntuación más baja (M=2,42); y 2) entre estudiantes y egresados (al 95%) a favor de estos últimos (M=2,90).

En el ítem 4.7 (*necesidad de desarrollo profesional continuado*) hallamos diferencias entre egresados y docentes de secundaria así como con estudiantes, de nuevo con una mejor valoración por parte de los recién titulados (M=2,87).

Para acabar, en el ítem 4.8 (*relación y comunicación*) hallamos diferencias solamente entre docentes de secundaria y egresados, siendo los segundos los que mayor importancia le conceden (M=2,84).

Figura 7.4.4 Importancia percibida del Saber ser por colectivos



En síntesis, los egresados también valoran mejor los ítems vinculados a la dimensión del Saber ser por encima del resto de colectivos (figura 7.4.4). En este caso, parece que muestren una actitud más abierta y de predisposición, tanto para asumir responsabilidades y un liderazgo como para seguir desarrollándose a lo largo del ejercicio profesional.

Nos llama la atención una dimensión de la inteligencia emocional que es la relativa al *autocontrol* (ítem 4.5), donde el profesorado del máster es el que más bajo la puntuación con respecto a los otros tres grupos, quizá porque desde la academia no se fomenta suficiente. De todas formas, a pesar de que no le den tanta relevancia dicho colectivo, los egresados la siguen puntuando como muy alta por lo que parece no tener demasiado impacto en el programa de formación inicial en cuestión.

7.4.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 1.4

El siguiente de los objetivos que teníamos propuesto era contrastar la importancia percibida entre los cuatro colectivos.

Para dar respuesta al mismo, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) y contrastes de comparaciones múltiples *post-hoc*, a través de la prueba Scheffé (cuando cumple la condición de homocedasticidad) y T2 de Tamhane (cuando no se confirma dicha condición).

La lectura global de los resultados nos ha permitido constatar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de secundaria, el alumnado y profesorado del máster con respecto a los egresados, a favor de estos últimos, que otorgan una puntuación media superior, en total (M=2,72), en el Saber (M=2,68), Saber hacer (M=2,74) y Saber estar (M=2,67). En el Saber ser las diferencias solo se han registrado entre el profesorado del máster y los egresados, con una valoración por parte de estos más alta también (M=2,78).

Atendiendo a los resultados obtenidos por dimensión de competencia, hemos podido comprobar que:

En el Saber, las puntuaciones más altas han correspondido, en la mayoría de ítems, a los egresados, a excepción de la que se refiere a los *contenidos de la materia* (ítem 1.1), que ha sido puntuado más alto por parte de los docentes de secundaria en activo. Esto puede ser debido, como hemos indicado, a la predominancia del perfil de profesorado tradicional, que privilegia la transmisión de conocimientos. Y, al mismo tiempo, de una formación permanente que parece mostrarse como conservadora y poco estimuladora del cambio en las prácticas hacia metodologías que superen el énfasis en los contenidos de la materia. Además, en todos los casos de comparación entre estudiantes y egresados del máster, la mejor puntuación corresponde a los segundos (salvo el ítem 1.1).

En el Saber hacer, exceptuando el ítem 2.1 *saber gestionar del clima de aula*, en todos los casos las puntuaciones más altas han sido a favor de nuevo a los egresados. De alguna manera nos ha sorprendido este resultado y podríamos pensar que pueda ser debido a que no se ha transmitido suficiente durante el programa formativo la relevancia que adquiere esta competencia. No obstante, hemos comprobado otros ítems relacionados con el clima de la clase (por ejemplo, los ítems 2.3 o 2.6) y siguen siendo los egresados los que valoran por encima de los otros colectivos con los que se hallan diferencias estadísticamente significativas. Además, en relación a la comparación realizada entre estudiantes y egresados, la mejor puntuación ha correspondido también a los segundos, especialmente cuando nos referimos a competencias relacionadas con trabajo en grupo y cohesión, didáctica general y aplicada a necesidades educativas especiales, evaluación formativa, función tutorial y aprendizaje de TIC.

En el Saber estar y Saber ser, los egresados han vuelto a puntuar por encima del resto de colectivos. En lo que respecta a la dimensión social, parece ser que los recién titulados están más concienciados hacia la implicación y colaboración con otros, mediante el trabajo en equipo y el compromiso de participar en proyectos del centro así como en proyectos de investigación educativa. En cuanto a la dimensión personal, parece que este grupo muestra una actitud más abierta y de predisposición, tanto para asumir responsabilidades y liderazgo en el centro escolar como para seguir desarrollándose a lo largo del ejercicio profesional.

Por otra parte, nos ha llamado la atención una dimensión de la inteligencia emocional (correspondiente al ítem 4.5 *tener autocontrol y equilibrio emocional*), donde el profesorado del máster ha sido el que más bajo la ha puntuado con respecto a los otros tres grupos, quizá porque desde la academia no se fomenta suficiente. De todas formas, a pesar de que no le hayan dado tanta relevancia, los egresados la siguen puntuando como muy alta por lo que parece no tener demasiado impacto en el programa de formación inicial en cuestión.

El hecho de que los egresados hayan valorado los ítems por encima de los estudiantes nos permite concluir, que en general, el máster de secundaria podría contribuir a que los futuros docentes concedan más importancia a un perfil docente basado en competencias, superando la concepción tradicional de profesor orientado a la transmisión de contenidos.

7.5 ANALIZAR LA FORMA DE TRABAJO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y SU NIVEL DE CONSECUCCIÓN EN EL MÁSTER Y CONTRASTARLO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO Y ALUMNADO (Objetivo 2.1)

Con el fin de dar respuesta a este objetivo hemos realizado dos procedimientos: un análisis documental y un análisis descriptivo de los cuestionarios. Así, en primer lugar, el análisis documental, ha consistido en un estudio del contenido de las guías docentes con la finalidad de valorar si se trabajan las competencias en el máster, al menos de forma intencional por parte del profesorado.

En segundo lugar, para el estudio descriptivo a través de los cuestionarios, hemos analizado, por un lado, el grado en el que las competencias se han trabajado durante el programa formativo (variable procedente de los cuestionarios del profesorado del máster); y, por otro, el grado de consecución de dichas competencias (en los cuestionarios de los egresados) y así poder comparar los dos puntos de vista y complementar el análisis de contenido descrito en el párrafo anterior.

7.5.1 Análisis documental

El análisis central en este apartado se en el estudio de las guías docentes del Máster de Secundaria, a partir de cinco variables de análisis identificadas (*análisis 1*). Además, han emergido otros análisis complementarios, de menor alcance, pero que también hemos considerado pertinente incluir, aunque con una relevancia menor para los objetivos propuestos. Se trata de estudios de corte léxico-semántico, pues nos referimos al uso y distinción de “resultados de aprendizaje” y “competencias” (que hemos denominado aquí *análisis 2*) y a la formulación de las competencias contempladas en el plan de estudios (*análisis 3*).

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en cada uno de los análisis mencionados.

7.5.1.1 Análisis del grado en el que se trabajan las competencias (análisis 1)

1) Planteamiento de las categorías y los niveles de evidencia

Para facilitar el análisis, hemos definido de forma concreta cada una de las cinco categorías planteadas, basándonos en la opinión de expertos recogida en la literatura académica y ya explicado en el capítulo de diseño (apartado 6.3.2). Estas categorías las hemos asociado a varios descriptores, que son los indicadores o evidencias que hemos empleado para el análisis y que nos han servido de orientación para comprobar si están presentes o no en los documentos.

El detalle de las categorías, descripción y descriptores lo sintetizamos en la siguiente tabla (tabla 7.5.1):

Tabla 7.5.1 Elementos de análisis de las guías docentes

Categoría	Descripción	Descriptor
Metodología activa	Se utiliza una estrategia didáctica en la que el alumno tiene la iniciativa en su aprendizaje y hay una orientación aplicativa de la tarea	Trabajo autónomo /en grupo/ cooperativo/colaborativo Aprendizaje basado en problemas/proyectos Estudio de casos Portafolio Simulación Dinámicas de grupo El profesor adquiere un papel de orientador/dinamizador
Contexto real	Se utiliza problemas reales a los que el alumno debe enfrentarse, siendo prioritaria la aplicación del programa/proyecto/tema propuesto en un entorno real	Las actividades/casos propuestos son fidedignos a la vida real Hay colaboración con otras entidades
Proyectos integrados	Se sigue un enfoque global en el diseño curricular, de forma que la materia está dispuesta en coordinación con otras	Existe mención explícita a otras materias
Reflexión	Se proponen dispositivos que favorecen en el alumnado la autonomía, el pensamiento crítico así como un mayor conocimiento sobre la propia práctica y su aprendizaje	Diario Lectura crítica Argumentación Debate
Evaluación plural	Se plantean diversos instrumentos de evaluación, en diferentes momentos y en los que participa, además del profesor, el propio alumnado y/o sus compañeros	Evaluación continua Evaluación formativa Autoevaluación Coevaluación

En el estudio realizado hemos identificado el grado de presencia de cada categoría. Este grado de presencia hay que interpretarlo como la relevancia explícita que se da en la redacción. De esta forma, hemos establecido tres niveles:

- *Bajo*: la categoría no aparece en el texto de forma explícita o, si aparece, no responde a la descripción.
- *Intermedio*: la categoría aparece en el texto, pero de forma genérica o bien no responde completamente a la descripción.
- *Alto*: la categoría aparece en el texto de forma detallada y responde completamente a la descripción.

Con el fin de ilustrar el análisis, proponemos aquí un ejemplo para cada categoría y los tres niveles descritos (tabla 7.5.2):

Tabla 7.5.2 Ejemplos de evidencias del análisis de las guías docentes

Categoría	Bajo	Intermedio	Alto
Metodología activa	<i>Se combinarán las explicaciones del profesor (lección magistral) con actividades que garanticen una mínima participación</i>	<i>Se utilizará fundamentalmente una metodología activa y participativa</i>	<i>Podrán ser los mismos estudiantes quienes se encarguen de conducir las sesiones de clase, poniendo en práctica las estrategias de innovación docente</i>
Contexto real	No hay ejemplos disponibles	<i>Se trata de resolver un caso real como si fueran un grupo de docentes en un centro de secundaria</i>	<i>...realización de las prácticas en los centros de secundaria</i>
Proyectos integrados	No hay ejemplos disponibles	<i>Incluye temario, bibliografía y otros recursos de las materias de la especialidad</i>	No hay ejemplos disponibles
Reflexión	No hay ejemplos disponibles	<i>Debates, ensayos cortos</i>	<i>Reflexión sobre las prácticas del aula u observaciones que se puedan llevar a término</i>
Evaluación plural	No hay ejemplos disponibles	<i>Será necesario aprobar tanto la evaluación continua como el proyecto de innovación</i>	<i>Tanto el profesor y compañeros de clase darán feedback a cada hablante</i>

2) Resultados

En este apartado presentamos un análisis de frecuencias por categorías⁸⁶(tabla 7.5.3). Los resultados completos del mismo se pueden consultar en el *Anexo 10*, en el que hemos recogido las evidencias más significativas de forma textual así como una síntesis de los principales hallazgos.

Tabla 7.5.3 Frecuencias del análisis documental (guías docentes) por categoría

Categoría/Grado de evidencia	Bajo			Intermedio			Alto		
	N	% s/cat.	% s/total	N	% s/cat.	% s/total	N	% s/cat.	% s/total
Metodología activa	1	3,03%	1,18%	22	66,66%	37,29%	10	30,30%	47,62%
Contexto real	31	93,94%	36,47%	1	3,03%	1,69%	1	3,03%	4,76%
Proyectos integrados	28	84,85%	32,94%	5	12,15%	8,47%	0	0,0%	0,00%
Reflexión	24	72,73%	28,23%	2	6,06%	3,39%	7	21,21%	33,33%
Evaluación plural	1	3,03%	1,18%	29	87,88%	49,16%	3	9,09%	14,29%
<i>Total evidencias</i>	<i>85</i>	<i>51,51%</i>	<i>100%</i>	<i>59</i>	<i>35,76%</i>	<i>100%</i>	<i>21</i>	<i>12,73%</i>	<i>100%</i>

⁸⁶ No hemos incluido el análisis de frecuencias por tipo de materia pues no es nuestro objetivo aquí comparar las evidencias de forma individualizada, sino a nivel global.

El estudio de frecuencias nos ha permitido extraer los resultados que detallamos en las siguientes líneas.

En general, hay evidencias de que se trabaja por competencias en el Máster, al menos en un sentido intencional. Ahora bien, si atendemos a cifras globales, la mayoría de ellas se encuentran en un grado bajo en su redacción (N=85; 51,51%) o intermedio (N=59; 35,76%) y pocas en un nivel alto (N=21;12,73%).

También se aprecia que difiere el grado en las que aparecen dichas evidencias según categorías, como a continuación describiremos.

- En global por categorías, la *metodología activa* es la que está más presente en los textos de las guías, seguida de la *evaluación plural* y el nivel de *reflexión*. Por otro, *contexto real* y *proyectos integrados* son prácticamente inexistentes en las descripciones de los documentos analizados.
- En primer lugar, encontramos la variable de *metodología activa*, con un grado de evidencia más que notable (los niveles de presencia de redacción intermedio y alto suman cerca del 97% de los casos). Ahora bien, convendría matizar que en muchas ocasiones el texto que encontramos en la guía responde a una redacción más bien genérica e idéntica en un número importante de materias, indicándose lo siguiente:

“Se utilizará fundamentalmente una metodología activa y participativa”

- Exposición teórica a cargo del profesor,
- Resolución de casos prácticos o situaciones problema
- Realización de actividades grupales
- Trabajo individual”

(Extracto del análisis documental 1

Categoría: Metodología activa – Código materias: E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13, E18, E24, E25, E27)

- En segundo lugar, tenemos la categoría de *evaluación plural*, muy presente en la redacción de las guías en grado intermedio (87,88% de evidencia escrita), pues en la mayoría de casos, las descripciones recogidas no hacen referencia a una pluralidad completa (esto es, de instrumentos, momentos y agentes), sino que es más bien parcial, ya que se refiere sobre todo a la utilización de instrumentos. Es poco frecuente encontrar materias en los que participen diferentes colectivos, además del propio docente (predominio, por tanto, de la heteroevaluación). Llama la atención, en sentido favorable, la materia O2, de carácter obligatorio, pues especifica claramente toda la estrategia de evaluación, donde implica al alumnado. A continuación incluimos algunos ejemplos de ello:

“Se evaluará mediante la rúbrica de trabajo de grupo (tres entregas)”

“Evaluación docente: El profesorado de la asignatura valorará la implicación del estudiantado.

“Autoevaluación: el estudiantado realizará un informe de autoevaluación del aprendizaje realizado en la asignatura”

(Extracto del análisis documental 2

Categoría: Evaluación plural – Código materia: O2)

- Después de las dos categorías presentadas, las tres restantes se encuentran de manera casi imperceptible en los textos analizados. Así, encontramos que la categoría de *reflexión* tiene un grado de presencia bajo (en un 72,73% de los casos). Solo unos pocos docentes expresan en las guías el carácter reflexivo de la materia con instrumentos para evaluarla.

Merece la pena destacar un buen ejemplo de ello. Lo encontramos en dos asignaturas, una de carácter obligatorio (O4) y una de especialidad (E10). En ambos casos, solicitan al alumnado de una memoria o guión reflexivo. Citamos algunas partes del texto a modo ilustrativo:

“...crecer en paradigma del docente reflexivo (...)
“Se acompañará cada sesión de un diario reflexivo por cada uno de los miembros del grupo”

*(Extracto del análisis documental 3
Categoría: Reflexión – Código materia: O4)*

“...una memoria en la que se incluya una reflexión sobre las actividades en las sesiones presenciales (cuaderno de clase)”

*(Extracto del análisis documental 4
Categoría: Reflexión – Código materia: E10)*

- Finalmente, nos encontramos con las dos categorías que completan el análisis. Como anticipábamos, están ausentes en la redacción de las memorias, pues la *integración de proyectos* tiene un 84,85% de casos en los que no aparece, mientras que el *contexto real* este porcentaje es incluso superior, alcanzando el 93,94%.

Por una parte, habría que matizar que aunque hablamos de la palabra “integración” cuando nos referimos a los proyectos, por las evidencias encontradas, estaríamos hablando más de una interrelación. Por ejemplo, las materias de la especialidad (E1, E2 y E3) comparten guía docente e incluyen temario, bibliografía así como otros recursos de las materias de cada especialidad y podemos deducir dicha conexión:

“...serán impartidos desde una perspectiva genérica y multidisciplinar en la primera parte y serán aplicados de forma específica a la materia de la especialidad en la segunda parte”

*(Extracto del análisis documental 5
Categoría: Proyectos integrados – Código materia: E2)*

Por otra parte, la evidencia del parámetro *contexto real* se circunscribe de manera exclusiva en las prácticas externas en los institutos (E28), una única materia de las 33 consultadas. Aunque resulta sobradamente conocido el carácter de este módulo, queremos acompañarlo con una evidencia, siguiendo la misma estructura en las otras categorías:

“...demuestre su competencia en el desempeño de la profesión docente siendo capaz de aplicar dichos conocimientos en la práctica real de aula”

*(Extracto del análisis documental 6
Categoría: Contexto real – Código materia: E28)*

7.5.1.2 Utilización de competencias y resultados de aprendizaje (análisis 2)

Durante el análisis documental, observamos que no todas las guías seguían un mismo patrón de tratamiento entre los conceptos ‘competencias’ y ‘resultados de aprendizaje’. Es por ello, que hemos realizado un pequeño análisis, clasificando las materias en función de si diferencian entre ambos conceptos o no lo hacen, o bien no están especificados. Los resultados obtenidos se pueden consultar en la tabla 7.5.4.

Tabla 7.5.4 Análisis de resultados de aprendizaje y competencias en las guías docentes

Evidencias	Código materia
No indican resultados aprendizaje	O1, E2
No diferencian entre competencias y resultados aprendizaje	O2, O3, O4, E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14,E15, E16,E17,E18,E19,E20,E21,E22,E23,E24,E25,E 26,E27, E28,E29
Diferencian entre competencias y resultados aprendizaje	E1, E3

Las evidencias encontradas nos indican que la mayoría de los responsables de las guías docentes en cuestión (88%) consideran sinónimos las competencias con los resultados de aprendizaje. Esto viene a confirmar lo que exponíamos en el capítulo primero acerca de la concepción como sinónimos de ambos términos, siguiendo las orientaciones de la ANECA (2013) y asumiendo que desde la Universitat Jaume I no hay una normativa interna que especifique dicha diferenciación.

Solo en dos materias de especialidad se ha utilizado ambos constructos. Tomamos como ejemplo la materia E3, en la que se indica lo siguiente (tabla 7.5.5):

Tabla 7.5.5 Ejemplo de comparación de competencias y resultados de aprendizaje en una guía docente

Competencias	Resultados de aprendizaje
CF. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.	Aplicación de los diversos contenidos curriculares específicos de la materia e interdisciplinarios a diferentes contextos y situaciones, partiendo de la legislación vigente.
CF. Conocer diferentes perspectivas de las materias de la especialidad para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.	Conocimiento de diferentes perspectivas de las materias de la especialidad.
CF. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.	Consolidación de los conocimientos sobre el contexto histórico, los desarrollos recientes y los principios básicos de los contenidos curriculares de la especialidad.
CF. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias de la especialidad.	Desarrollo de habilidades instruccionales para enseñar los contenidos de las asignaturas de la especialidad y promover su aprendizaje”

Podemos apreciar que las competencias específicas de la materia se complementan en términos de resultados de aprendizaje, de forma que aunque no estén expresados en verbos, hacen referencia a un carácter más aplicativo. No obstante, es una diferenciación algo ficticia, pues el concepto al que se refiere permanece prácticamente invariable.

7.5.1.3 Formulación de las competencias del plan de estudios (análisis 3)

El siguiente análisis pretende indagar acerca de la forma en la que están redactadas las competencias (o lo que es lo mismo, los resultados de aprendizaje) con el fin de aproximarnos a su potencialidad para ser evaluables y así inferir en qué grado se trabajan.

Para ello, hemos recogido las 53 competencias (16 generales y 37 específicas) que contempla el plan de estudios del máster de secundaria de la Universitat Jaume I y hemos analizado en qué grado siguen las orientaciones generales⁸⁷ que indica la ANECA (2013)⁸⁸:

- 1) Deben contener un verbo de acción.
- 2) Es preferible que verbos como *comprender, saber, conocer* o *familiarizarse* se eviten, ya que resulta ambiguo o difícil de evaluar.
- 3) Seguir la clasificación de Bloom:
 - En el plano cognitivo, por niveles según complejidad⁸⁹ (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación).
 - En el plano subjetivo, para reflejar la asimilación de una serie de actitudes y valores (este plano queda fuera de nuestra investigación).

El estudio realizado ha propiciado como resultado la tabla 7.5.6, en el que hemos asociado cada descripción de competencia a un código de la taxonomía de Bloom, pues además es una de las más conocidas y utilizadas y la que hemos considerado, además, en nuestro marco teórico.

Tabla 7.5.6 Clasificación de las competencias del Máster de Secundaria según la taxonomía de Bloom

(Conocimiento=1; Comprensión=2; Aplicación=3; Análisis=4; Síntesis=5; Evaluación=6)

Competencias	Nivel según Bloom ⁹⁰
CG01 - 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.	1
CG02 - 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, 5, 6

⁸⁷ Concretamente el apartado “3.1 Orientaciones para redactar resultados de aprendizaje”.

⁸⁸ Conviene insistir en que aunque la guía en cuestión está referida a la redacción, puesta en marcha y evaluación de los resultados de aprendizaje es igualmente aplicable a las competencias, pues ya hemos explicado el significado idéntico, al menos para el objeto de este estudio.

⁸⁹ Así, por ejemplo, verbos como *describir, explicar* o *enumerar* se relacionan con niveles básicos de aprendizaje, mientras que *interpretar, estimar* o *evaluar* van ligados a niveles más avanzados de la enseñanza.

⁹⁰ La taxonomía utilizada asume que las categorías de orden superior incluyen a las de nivel inferior. No obstante cuando corresponde, hemos preferido mantener todos los niveles a los que hace referencia para obtener más información en su análisis.

Competencias	Nivel según Bloom⁹⁰
CG03 - 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.	3, 5, 6
CG04 - 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.	3, 6
CG05 - 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.	3, 5
CG06 - 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.	1,3
CG07 - 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.	1,3
CG08 - 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.	3,5,6
CG09 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.	1
CG10 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.	1,4
CG11 - Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	2,6
CG12 - Para la especialidad de Orientación educativa, conocer las características psicopedagógicas de los alumnos para poder evaluarlos y emitir los informes que se requieran.	1,3
CG13 - Para la especialidad de Orientación educativa, conocer las medidas de atención a la diversidad que se pueden adoptar para poder realizar el asesoramiento necesario en cada caso.	1
CG14 - Para la especialidad de Orientación educativa, analizar la organización y funcionamiento del centro para coordinar la orientación, personal, académica y profesional del alumnado en colaboración con los miembros de la comunidad escolar.	4
CG15 - Para la especialidad de Orientación educativa, desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente a las familias acerca del proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus hijos.	3
CG16 - Para la especialidad de Orientación educativa, identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención del alumnado.	1,5

LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
IMPORTANCIA PERCIBIDA E IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL

Competencias	Nivel según Bloom⁹⁰
CE01 - ADP. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.	1
CE02 - ADP. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.	1
CE03 - ADP. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.	5
CE04 - ADP. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.	1, 5
CE05 - PCE. Abordar y resolver posibles problemas.	4,6
CE06 - PCE. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.	1
CE07 - PCE. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro.	1
CE08 - PCE. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.	1,6
CE09 - PCE. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.	3
CE10 - PCE. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.	5
CE11 - SFE. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.	3
CE12 - SFE. Comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.	1
CE13 - SFE. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.	1
CE14 - SFE. Relacionar la educación con el medio.	4
CE15 - SIM. Ser capaz de desarrollar destrezas y estrategias de resolución de problemas que implican el trabajo en equipo colaborativo de un centro docente.	3
CE16 - CF. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.	1
CE17 - CF. Conocer diferentes perspectivas de las materias de la especialidad para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.	1
CE18 - CF. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.	1
CE19 - CF. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias de la especialidad.	1
CE20 - DID. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.	1,3
CE21 - DID. Conocer estrategias y técnicas de evaluación.	1
CE22 - DID. Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias de la especialidad.	1
CE23 - DID. Entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.	2

Competencias	Nivel según Bloom⁹⁰
CE24 - DID. Ser capaz de fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.	3
CE25 - DID. Ser capaz de integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.	3
CE26 - DID. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.	5
CE27 - INV. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.	4,6
CE28 - INV. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas.	1,3
CE29 - INV. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialidad.	1,3
CE30 - INV. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la especialidad.	1
CE31 - INV. Plantear alternativas y soluciones a los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la especialidad.	5
CE32 - INV. Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.	3,6
CE33 - PR. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.	3
CE34 - PR. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.	3,6
CE35 - PR. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.	3
CE36 - PR. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.	6
CE37 - TFM. Ser capaz de compendiar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas en un trabajo final.	6

Tal y como podemos observar en la tabla presentada, existe un elevado número de competencias expresadas en verbos ‘ambiguos’ (calificados así, como hemos visto, por la ANECA, 2013), esto es alrededor del 40% de los enunciados. Así, por ejemplo el verbo *conocer* se utiliza en 6 competencias (CG1, CG7, CG9, CG10, CG12 y CG13) y el verbo *comprender* en 15 de ellas (concretamente en CE1, CE2, CE6, CE7, CE8, CE12, CE13, CE16, CE17, CE18, CE19, CE21, CE22, CE28 y CE29).

Además, encontramos un predominio de competencias de orden inferior en la categoría de Bloom; es decir, de bajo requerimiento intelectual, esto es, entre los niveles 1 y 3 (conocimiento, comprensión y/o aplicación).

7.5.2 Análisis de cuestionarios

Además del análisis documental realizado, hemos llevado a cabo un análisis descriptivo con otras dos variables incluidas en los cuestionarios diseñados para esta investigación:

1) El grado en el que las competencias son trabajadas en el máster, desde la perspectiva de su profesorado, con cinco tipos de respuesta, que corresponde con los siguientes valores: 0= nada trabajadas; 1= algo trabajadas; 2= bastante trabajadas; 3=muy trabajadas. El quinto nivel de respuesta tiene que ver con la siguiente descripción “No es relevante en mi asignatura”.

2) El nivel de competencias alcanzadas, desde la visión de los egresados de este programa formativo. Para ello tenemos cuatro niveles de análisis, que corresponde con los siguientes valores:0= nada alcanzadas; 1= algo alcanzadas; 2= bastante alcanzadas; 3=muy alcanzadas.

El análisis ha consistido en la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney (tabla 7.5.7) para comparar las dos muestras independientes, dado que la media no era un buen indicador por el elevado grado de dispersión en las respuestas (todas las tablas de resultados pueden consultarse en el *Anexo 11*).

Tabla 7.5.7 Comparación de muestras
(prueba U Mann-Whitney)

Ítem	Profesorado				Egresado				Sig. U- Mann Whitney
	N	M	DT	Mdn	N	M	DT	Mdn	
1.1	46	2,54	,657	3	63	1,79	,919	2	99%
1.2	49	2,51	,739	3	63	1,81	,895	2	99%
1.3	47	2,04	,859	2	63	1,86	1,030	2	-
1.4	51	2,75	,523	3	63	2,14	,780	2	99%
1.5	49	2,55	,614	3	61	2,21	,798	2	95%
1.6	45	2,02	,988	2	63	2,21	,765	2	-
1.7	51	2,55	,642	3	63	2,24	,817	2	95%
1.8	51	2,27	,777	2	63	2,51	,738	2	-
1.9	45	1,78	,927	2	63	1,68	1,075	2	-
1.10	40	1,38	1,102	1	62	1,37	1,105	1	-
2.1	48	2,60	,574	3	63	2,02	,871	2	99%
2.2	45	2,58	,690	3	63	2,24	,875	2	95%
2.3	45	2,29	,787	2	62	2,00	,849	2	-
2.4	48	2,33	,859	3	62	1,69	,916	2	99%
2.5	47	1,85	,955	2	62	1,65	,925	2	-
2.6	43	1,84	,998	2	63	1,63	,867	2	-
2.7	46	2,09	,962	2	63	1,63	,809	2	99%
2.8	52	2,54	,670	3	63	2,21	,744	2	99%
2.9	51	2,51	,674	3	63	2,10	,797	2	99%
2.10	47	2,34	,815	3	62	2,10	,844	2	-
2.11	48	2,02	,956	2	63	2,14	,850	2	-
2.12	51	2,25	,913	3	63	1,86	,895	2	99%
2.13	47	2,30	,907	3	63	2,03	,915	2	-
2.14	47	2,17	1,028	3	62	2,19	,920	2	-
2.15	48	2,46	,824	3	63	2,13	,924	2	95%
2.16	47	2,26	,793	2	63	2,40	,773	3	-
2.17	45	2,20	,869	2	63	2,13	,772	2	-
3.1	47	2,40	,771	3	63	1,92	,809	2	99%

Tabla 7.5.7 Comparación de muestras
(prueba U Mann-Whitney)

Ítem	Profesorado				Egresado				Sig.
	N	M	DT	Mdn	N	M	DT	Mdn	U- Mann Whitney
3.2	41	2,05	,835	2	63	1,90	,893	2	-
3.3	46	2,26	,880	2	63	1,98	,924	2	-
3.4	47	1,94	,987	2	61	2,05	,902	2	-
3.5	44	1,70	1,069	2	63	1,56	,876	1	-
3.6	43	1,65	,973	1	60	1,80	1,022	2	-
3.7	43	1,86	,833	2	62	2,00	,941	2	-
3.8	40	1,80	,911	2	63	1,76	,911	2	-
3.9	48	1,90	1,096	2	63	1,89	1,002	2	-
4.1	46	2,31	,769	2	63	2,16	,723	2	-
4.2	46	2,26	,905	2	63	2,14	,895	2	-
4.3	47	1,74	,855	2	62	1,94	,903	2	-
4.4	47	2,49	,718	3	62	2,31	,801	2	-
4.5	45	1,89	,885	2	62	2,03	,975	2	-
4.6	46	2,20	,833	2	62	2,18	,915	2	-
4.7	48	2,15	,967	2	63	2,38	,923	3	-
4.8	50	2,36	,827	3	62	2,39	,875	3	-

M= Media; DT= Desviación típica; Mdn=Mediana

Los resultados obtenidos nos permiten comparar la percepción entre lo que se ha trabajado y lo que se ha conseguido, tal y como recogemos en las siguientes líneas:

Un vistazo general a la tabla superior (7.5.7) nos permite rápidamente observar que en la mayoría de los casos las puntuaciones del profesorado del máster son superiores a los egresados. Más específicamente, de un total de 44 ítems, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos en catorce de ellos, especialmente en la dimensión del Saber y del Saber hacer, con un nivel de confianza del 99% mayoritariamente.

Para completar el análisis, también hemos calculado las frecuencias para el grupo del profesorado y de los egresados. De esta manera, esto nos permite integrar el nivel de competencia “no es relevante en mi asignatura”, que no había sido analizado hasta ahora. En los ítems en los que la diferencia ha sido estadísticamente significativa también hemos incluido las frecuencias correspondientes a los egresados.

En las próximas páginas nos centramos en la interpretación de los datos, a partir de la lectura conjunta de la tabla comparativa con la prueba U (tabla 7.5.7) y las tablas correspondientes al análisis de frecuencias. Hemos dispuesto la información por ámbitos de competencias, siguiendo la lógica organizativa de los análisis precedentes. También hemos incluido un gráfico con el fin de ilustrar los resultados⁹¹.

⁹¹ Aunque ya hemos indicado anteriormente que la media no es un buen indicador en este análisis, hemos utilizado este estadístico para confeccionar el gráfico. El objetivo no es analizar este descriptivo, sino mostrar de forma más visible la tendencia general en la valoración de profesores de máster y sus egresados.

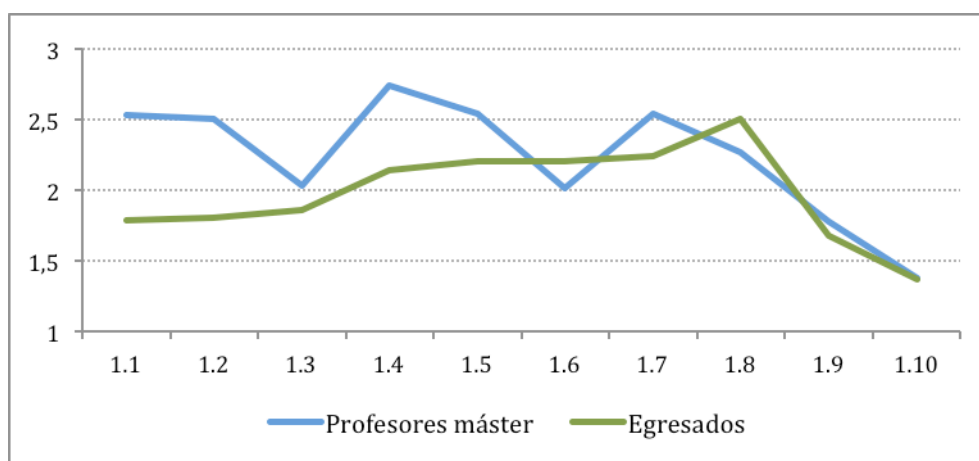
Tabla 7.5.8 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber

Ítem	Colectivo	0 (Nada)		1 (Poco)		2 (Bastante)		3 (Mucho)		4 (No es relevante)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.1	P			4	7,7	13	25,0	29	55,8	6	11,5
	E	5	7,9	19	30,2	23	36,5	16	25,4	-	-
1.2	P			7	13,5	10	19,2	32	61,5	3	5,8
	E	7	11,1	11	17,5	32	50,8	13	20,6	-	-
1.3	P	2	3,8	10	19,2	19	35,5	16	30,8	5	9,6
1.4	P			2	3,8	9	17,3	40	70,6	1	1,9
	E	3	4,8	6	9,5	33	52,4	21	33,3	-	-
1.5	P			3	5,8	16	30,8	30	57,7	3	5,8
	E	2	3,2	8	12,7	26	41,3	25	39,7	-	-
1.6	P	5	9,6	6	11,5	17	32,7	17	32,7	7	13,5
1.7	P			4	7,7	15	28,8	32	61,5	1	1,9
	E	3	4,8	6	9,5	27	42,9	27	42,9	-	-
1.8	P			10	19,2	17	32,7	24	46,2	1	1,9
1.9	P	3	5,8	16	30,8	14	26,9	12	23,1	7	13,5
1.10	P	10	19,2	14	26,9	7	13,5	9	17,3	12	23,1

Los ítems destacados en verde corresponden a los que han registrado diferencias estadísticamente significativas (prueba U, tabla 7.5.7)

Colectivo: Profesor de máster (P) y Egresado (E)

Figura 7.5.1 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber



Primero, en las competencias del Saber, se registran cinco ítems con dichas diferencias en su valoración (tabla 7.5.8).

Así, el profesorado de máster puntúa por encima de los egresados: *conocer los contenidos de la materia* (ítem 1.1, con un 99% nivel de confianza), sus *novedades* (ítem 1.2, 99%), *cómo transferirla* (ítem 1.4, 99%), *planificarla* (ítem 1.5, 95%) y *conocer estrategias educativas innovadoras* (ítem 1.7, 95%). Sin embargo parece que el alumnado no percibe

en la misma medida haber conseguido dichas competencias. Los dos únicos ítems con una mayor valoración por parte de estos son 1.6 (*tener en formación en psicopedagogía para jóvenes*) y 1.8 (*conocer las TIC*), si bien las diferencias no se tienen en cuenta ya que no son estadísticamente significativas. Además, la figura 7.5.1 ilustra claramente (las dos líneas no son paralelas) la evidente diferencia en la percepción entre ambos colectivos.

Aquí, nos llama la atención los elevados resultados a nivel de competencias trabajadas, especialmente, en el primero de los ítems (1.1) pues, en teoría, el máster no debe estar orientado a conocer los contenidos de la disciplina, sino más en su didáctica. En relación al mismo, el análisis de frecuencias nos indica que el 80,8% del profesorado considera que se trabaja entre bastante y mucho, mientras que solo el 11,5% considera que no es relevante en su materia. Por parte del alumnado, el 61,9% considera que dicha competencia ha sido conseguida en un nivel medio-alto.

También es interesante destacar el contraste en la percepción del alumnado y profesorado con respecto al resto de ítems anteriormente identificados (1.2, 1.4, 1.5 y 1.7). En todos los casos, el profesorado considera que se trabajan más que el alumnado, situándose los primeros en la franja superior (“muy trabajadas”) y los segundos en el nivel intermedio (“bastante alcanzadas”). En el ítem 1.2, el 61,5% del profesorado opina que se ha trabajado mucho, pero el 11,1% del alumnado cree que no la ha alcanzado, siendo este el caso en el que encontramos mayor distancia entre los dos grupos.

Además, nos fijamos en otros ítems que, en términos generales, no se trabajan nada o en poca medida, en parte porque los formadores no lo consideran relevante, que son: *tener nivel alto de competencia lingüística* (ítem 1.9= 36,6%; ítem 1.10= 46,1%) y *tener formación psicopedagógica sobre jóvenes* (ítem 1.6= 21,1%).

Tabla 7.5.9 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber hacer

Ítem	Colectivo	0 (Nada)		1 (Poco)		2 (Bastante)		3 (Mucho)		4 (No es relevante)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1	P					11	21,2	41	78,8		
	E	4	6,3	11	17,5	28	44,4	20	31,7	-	-
2.2	P			5	9,6	9	17,3	31	59,6	7	13,5
	E	4	6,3	6	9,5	24	38,1	29	46,0	-	-
2.3	P			9	17,3	14	26,9	22	42,3	7	13,5
2.4	P	1	1,9	9	17,3	11	21,2	27	51,9	3	5,8
	E	7	11,1	17	27,0	26	41,3	12	19,0	-	-
2.5	P	4	7,7	13	25,0	16	30,8	14	26,9	5	9,6
2.6	P	5	9,6	10	19,2	15	28,8	13	25,0	9	17,3
2.7	P	3	5,8	10	19,2	13	25,0	20	38,5	6	11,5
	E	5	7,9	21	33,3	29	46,0	8	12,7	-	-
2.8	P			5	9,6	14	26,9	33	63,5		
	E	2	3,2	6	9,5	32	50,8	23	36,5	-	-
2.9	P			5	9,6	15	28,8	31	59,6	1	1,9
	E	2	3,2	11	17,5	29	46,0	21	33,3	-	-
2.10	P	1	1,9	7	13,5	14	26,9	25	48,1	5	9,6

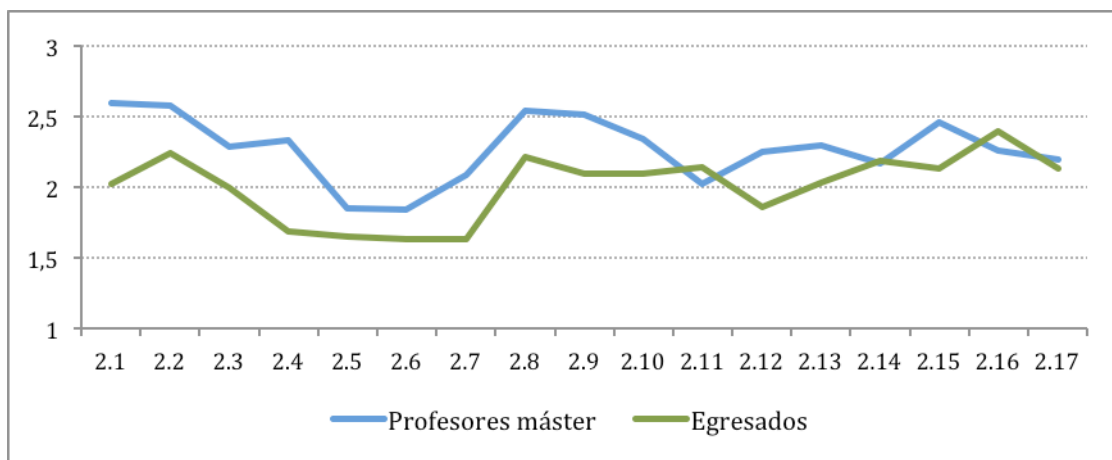
Tabla 7.5.9 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas
 en el Saber hacer

Ítem	Colectivo	0 (Nada)		1 (Poco)		2 (Bastante)		3 (Mucho)		4 (No es relevante)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.11	P	3	5,8	12	23,1	14	26,9	19	36,5	4	7,7
2.12	P	3	5,8	7	13,5	15	28,8	26	50,0	1	1,9
	E	5	7,9	15	23,8	27	42,9	16	25,4	-	-
2.13	P	1	1,9	11	21,2	8	15,4	27	51,9	4	7,7
2.14	P	4	7,7	9	17,3	9	17,3	25	48,1	5	9,6
2.15	P	2	3,8	4	7,7	12	23,1	30	57,7	3	5,8
	E	4	6,3	11	17,5	21	33,3	27	42,9	-	-
2.16	P	1	1,9	7	13,5	18	34,6	21	40,4	4	7,7
2.17	P	2	3,8	7	13,5	16	30,8	20	38,5	7	13,5

Los ítems destacados en verde corresponden a los que han registrado diferencias estadísticamente significativas (prueba U, tabla 7.5.7)

Colectivo: Profesor de máster (P) y Egresado (E)

Figura 7.5.2 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber hacer



Segundo, en la dimensión del Saber hacer, las diferencias de percepción entre los dos colectivos vienen marcadas en ocho ítems (tabla 7.5.9). El gráfico 7.5.2 ilustra algo más de semejanza en la percepción entre ambos colectivos (sin considerar las diferencias estadísticamente significativas).

Centrándonos en las diferencias significativas, el profesorado del máster concede una valoración superior a los egresados en las siguientes competencias: *gestionar el clima de aula* (ítem 2.1, 99%), *aplicar técnicas para trabajo grupal* (ítem 2.2, 95%), *atender la diversidad* (ítem 2.4, 99%), *tutorizar* (ítem 2.7, 99%), *reflexionar sobre la propia práctica* (ítem 2.8, 99%), *la dominar la competencia comunicativa* (ítem 2.9, 99%), *realizar una evaluación continua* (ítem 2.12, 99%) y *elaborar materiales didácticos* (ítem 2.15, 95%).

También encontramos varios ítems en los que los egresados consideran que se han alcanzado más que trabajado (figura 7.5.2), aunque debemos advertir, de nuevo, que no son estadísticamente significativas. Se trata de las siguientes competencias: *explorar conocimientos previos del alumnado* (ítem 2.11), *diseñar una programación didáctica* (ítem 2.14) y *dominar las TIC* (ítem 2.17).

Dentro de este grupo, en los ítems 2.1 y 2.8 ningún docente ha marcado la opción de “nada trabajadas” y “no es relevante” y la mayoría se decanta por valorar en que se ha trabajado “mucho” en ambos casos (Muy trabajadas: 63,5%-78,8%). Por tanto, sin fijarnos en más datos podríamos asumir que, con mayor o menor intensidad, todos la trabajan y que deberían haberse alcanzado en un nivel alto. Sin embargo, los estudiantes no ofrecen la misma valoración (Muy trabajadas:31,7%-36,5%) y la mayoría coincide en puntuarlas como “bastante alcanzadas” (44,4%-50,8%), mostrando, de nuevo, cierta distancia en la valoración entre los dos grupos. Además, en concreto, en el ítem 2.1, el 17,5% de los egresados considera que se han “alcanzado poco”.

En algunas de las competencias anteriormente indicadas (ítems 2.1, 2.4, 2.9, 2.12 y 2.15), hemos hallado que un porcentaje de estudiantes considera alcanzadas en grado bajo (“Poco alcanzadas”=17,5%-33,3%), lo cual destaca frente a los altos porcentajes que ofrece el profesorado (“Muy alcanzadas”= 50,0%-78,8%).

Para acabar esta dimensión, si nos fijamos en cuáles han sido categorizados como irrelevantes desde la perspectiva del profesorado, encontramos con un porcentaje superior a los siguientes ítems: *saber resolver conflictos en el aula* (ítem 2.6=17,3%), seguido de *aplicar estrategias para trabajo grupal* (ítem 2.2=13,5%), *fomentar dinámicas de cohesión de clase* (ítems 2.3=13,5%) y *educar en la comunicación tecnológica* (ítem 2.17=13,5%).

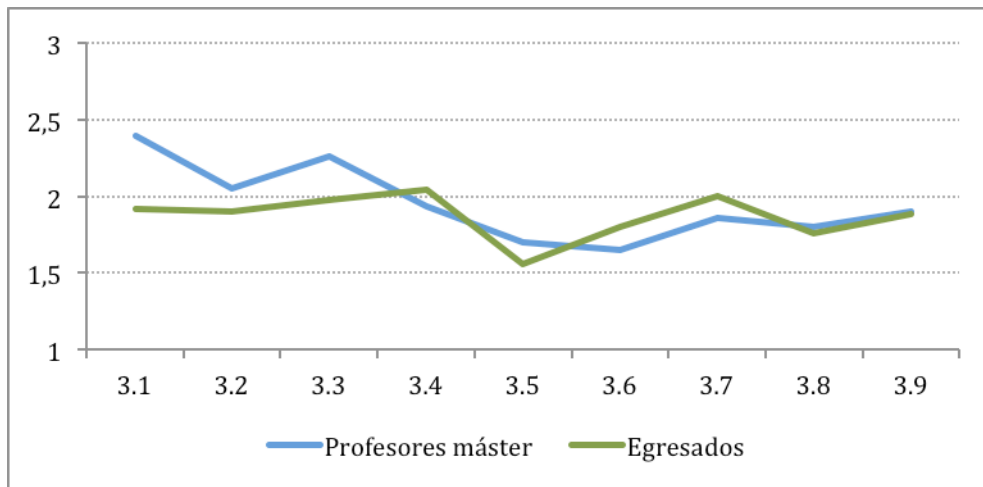
Tabla 7.5.10 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber estar

Ítem	Colectivo	0 (Nada)		1 (Poco)		2 (Bastante)		3 (Mucho)		4 (No es relevante)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3.1	P			8	15,4	12	23,1	27	51,9	5	9,6
	E	5	7,9	13	20,6	28	44,4	17	27,0	-	-
3.2	P	2	3,8	7	13,5	19	36,5	13	25,0	10	19,2
3.3	P	3	5,8	4	7,7	17	32,7	22	42,3	6	11,5
3.4	P	4	7,7	12	23,1	14	26,9	17	32,7	5	9,6
3.5	P	6	11,5	15	28,8	9	17,3	14	26,9	8	15,4
3.6	P	4	7,7	18	34,6	10	19,2	11	21,2	9	17,3
3.7	P	2	3,8	12	23,1	19	36,5	10	19,2	9	17,3
3.8	P	3	5,8	12	23,1	15	28,8	10	19,2	11	21,2
3.9	P	7	13,5	10	19,2	12	23,1	19	36,5	4	7,7

Los ítems destacados en verde corresponden a los que han registrado diferencias estadísticamente significativas (prueba U, tabla 7.5.7)

Colectivo: Profesor de máster (P) y Egresado (E)

Figura 7.5.3 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber estar



Tercero, respecto a la dimensión del Saber estar, únicamente hay un ítem en el que se hallan diferencias significativas (tabla 7.5.10). Al margen de la significatividad estadística, la gráfica superior (figura 7.5.3), nos indica que en esta dimensión parece haber un mayor grado de concordancia en la percepción del desarrollo de competencias entre ambos colectivos.

Concretamente, aquí nos centramos en el ítem relativo a *dinamizar al alumnado para construir reglas de convivencia* (ítem 3.1). Todos los profesores señalan que la trabajan en mayor o menor medida (“Bastante trabajada”=23,1%; “Muy trabajada”=51,9%), a excepción del 9,6% que considera que no es relevante en su materia. En los egresados los porcentajes de consecución no son tan altos, pero sí en nivel intermedio (“Bastante alcanzada”=44,4%).

Dentro de este grupo hay 3 ítems en los que los egresados puntúan por encima de los profesores: *trabajar en equipo con otros* (ítem 3.1), *facilitar la comunicación* (ítem 3.6) y *aplicar la normativa del sistema educativo* (ítem 3.7), aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.

Del análisis de frecuencias destacamos dos ítems poco presentes en el programa formativo, pues no se consideran importantes y no se trabajan “nada”: *participar en los proyectos de centro* (ítem 3.5=26,9%) y *relacionar el centro con su entorno* (ítem 3.8=27,0%).

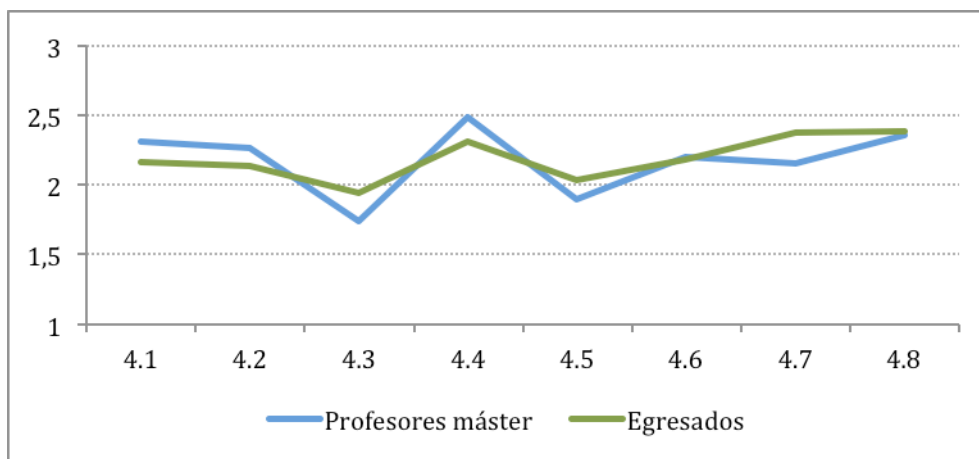
En la siguiente página abordaremos la última dimensión de análisis que corresponde al Saber ser.

Tabla 7.5.11 Frecuencias de las competencias trabajadas y alcanzadas en el Saber ser

Ítem	Colectivo	0 (Nada)		1 (Poco)		2 (Bastante)		3 (Mucho)		4 (No es relevante)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1	P	1	1,9	6	11,5	19	36,5	23	44,2	3	5,8
4.2	P	3	5,8	5	9,6	15	28,8	23	44,2	6	11,5
4.3	P	3	5,8	15	28,8	19	36,5	9	17,3	6	11,5
4.4	P			6	11,5	12	23,1	29	55,8	5	9,6
4.5	P	2	3,8	14	26,9	16	30,8	13	25,0	7	13,5
4.6	P	1	1,9	9	17,3	16	30,8	20	38,5	6	11,5
4.7	P	3	5,8	10	19,2	12	23,1	23	44,2	4	7,7
4.8	P	2	3,8	5	9,6	16	30,8	27	51,9	2	3,8

No hay ítems destacados en verde ya que no se han registrado diferencias estadísticamente significativas (prueba U, tabla 7.5.7)

Colectivo: Profesor de máster (P) y Egresado (E)

Figura 7.5.4 Percepción de la consecución de competencias entre profesores y egresados del máster en el Saber ser

Para finalizar, en el Saber ser no se registran diferencias significativas entre los colectivos analizados (tabla 7.5.11). La gráfica de líneas (figura 7.5.4) indica, al igual que sucedía con el Saber estar, cierto grado de acuerdo en la percepción de profesorado y egresados del máster.

En esta dimensión queremos recoger aquellos ítems con mayor porcentaje en la categoría de “no es relevante en la asignatura” y que “no se trabajan”. Corresponde a: *saber tomar decisiones* (ítem 4.2=17,3%), *asumir responsabilidades y liderazgo en el centro* (ítem 4.3=17,3%), *tener autocontrol y equilibrio emocional* (ítem 4.5=17,3%). En estos dos últimos ítems, observamos que los egresados la valoran por encima de su profesorado (figura 7.5.4), al igual que sucede con los otros dos ítems 4.7 (*desarrollarse profesionalmente*) y 4.8 (*relacionarse y comunicarse*); sin embargo no son diferencias estadísticamente significativas.

7.5.3 Síntesis de los resultados del Objetivo 2.1

Con el fin de dar respuesta a este objetivo hemos realizado dos procedimientos: un análisis documental y un análisis descriptivo de los cuestionarios.

En primer lugar, el análisis documental ha consistido en un estudio del contenido de las guías docentes del máster con la finalidad de valorar si se trabajan las competencias durante el programa de formación inicial. Para ello, se identificaron previamente cinco categorías de análisis, basadas en la literatura académica: metodología activa, contexto real, proyectos integrados, reflexión y evaluación plural. Para cada una de ellas hemos analizado su grado de presencia explícita en la redacción de las mencionadas guías, conformando así tres niveles: bajo, intermedio y alto.

El análisis de frecuencias ha dado como resultado que existe evidencias de que se trabajan las competencias en el máster, al menos en un sentido intencional. Ahora bien, si nos basamos en el análisis por grado de presencia, hemos constatado que la mayoría de ellas se encuentran en un grado bajo en la redacción de las guías docentes (N=85; 51,51%) o intermedio (N=59; 35,76%) y, pocas, en un nivel alto (N=21; 12,73%). Por categorías, la *metodología activa* es la que se ha evidenciado con un nivel mayor de presencia en los textos de las guías, seguida de la *evaluación plural* y el nivel de *reflexión*. Por otro, conviene señalar que *contexto real* y *proyectos integrados* han sido categorías prácticamente inexistentes en las descripciones de los documentos analizados.

Además, también hemos detectado que, en términos generales, el 88% profesorado del máster no realiza una distinción entre competencias y resultados de aprendizaje y alrededor del 40% de competencias del programa formativo están expresadas en verbos ambiguos y con un claro predominio de habilidades de orden inferior, según la taxonomía de Bloom (ANECA, 2013). Ello ha puesto de manifiesto, lo que ya recogíamos en el capítulo primero de nuestro estudio, que tiene que ver con la complejidad y confusión a la hora de utilizar este nuevo lenguaje en la práctica.

En segundo lugar, para el estudio descriptivo, hemos analizado, por un lado, el grado en el que las competencias se han trabajado durante el programa formativo (variable procedente de los cuestionarios del profesorado del máster); y, por otro, el grado de consecución de dichas competencias (en los cuestionarios de los egresados) y así poder comparar los dos puntos de vista y complementar el análisis de contenido descrito en el párrafo anterior.

Los resultados globales nos han mostrado que, en la mayoría de los casos, las puntuaciones del profesorado del máster son superiores a los egresados, lo cual denota que existe una cierta brecha entre lo que se dice que se trabaja y lo que se percibe que se adquiere.

A través de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, los datos han arrojado diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos en catorce de los ítems (32% sobre el total), en la dimensión del Saber, del Saber hacer y Saber estar, con un nivel de confianza del 99% mayoritariamente.

El análisis de frecuencias calculado nos ha permitido constatar que los profesores consideran que se trabajan en mayor medida que los egresados, situándose los primeros en la franja superior (“muy trabajadas”) y los segundos en el nivel intermedio (“bastante alcanzadas”).

En la dimensión del Saber, se han registrado cinco ítems con dichas diferencias en la valoración. Así, el profesorado de máster puntúa por encima de los egresados: *conocer los contenidos de la materia* (ítem 1.1, con un 99% nivel de confianza), sus *novedades* (ítem 1.2, 99%), *cómo transferirla* (ítem 1.4, 99%), *planificarla* (ítem 1.5, 95%) y *conocer estrategias educativas innovadoras* (ítem 1.7, 95%). Los ítems que no se trabajan nada o en poca medida, se explica en parte porque los formadores no lo consideran relevante y son: la *competencia lingüística* (ítem 1.9=36,6%; ítem 1.10=46,1%) y la *formación psicopedagógica sobre jóvenes* (ítem 1.6=21,1%).

Entre todos los ítems hemos destacado los resultados obtenidos en el ítem 1.1. Así, el 80,8% del profesorado considera que se trabaja entre bastante y mucho, mientras que solo el 11,5% considera que no es relevante en su materia. Por parte del alumnado, el 61,9% considera que dicha competencia ha sido conseguida en un nivel medio-alto. Estos datos nos han parecido llamativos pues en teoría, el máster no debe estar orientado a conocer los contenidos de la disciplina, sino más en su didáctica.

En la dimensión del Saber hacer, las diferencias de percepción entre los dos colectivos se han detectado en ocho ítems: *gestionar el clima de aula* (ítem 2.1, 99%), *aplicar técnicas para trabajo grupal* (ítem 2.2, 95%), *atender la diversidad* (ítem 2.4, 99%), *tutorizar* (ítem 2.7, 99%), *reflexionar sobre la propia práctica* (ítem 2.8, 99%), *dominar la competencia comunicativa* (ítem 2.9, 99%), *realizar una evaluación continua* (ítem 2.12, 99%) y *elaborar materiales didácticos* (ítem 2.15, 95%). Además, las que se han marcado como no relevantes en mayor medida ha correspondido a: *saber resolver conflictos en el aula* (ítem 2.6=17,3%), seguido de *aplicar estrategias para trabajo grupal* (ítem 2.2=13,5%), *fomentar dinámicas de cohesión de clase* (ítems 2.3=13,5%) y *educar en la comunicación tecnológica* (ítem 2.17=13,5%).

En algunas de las competencias anteriormente indicadas (ítems 2.1, 2.4, 2.9, 2.12 y 2.15), hemos hallado que un porcentaje de estudiantes considera que las han alcanzado “en grado bajo” (Poco alcanzadas=17,5%-33,3%), lo cual destaca frente a los altos porcentajes que ofrece el profesorado (muy alcanzadas= 50,0%-78,8%).

Finalmente, en la dimensión del Saber estar, únicamente hemos encontrado la competencia *dinamizar al alumnado para construir reglas de convivencia* (ítem 3.1) con diferencias significativas. Además, destacamos dos ítems poco presentes en el programa formativo, pues no se consideran importantes y no se trabajan “nada”: *participar en los proyectos de centro* (ítem 3.5=26,9%) y *relacionar el centro con su entorno* (ítem 3.8=27,0%).

7.6 ANALIZAR LA CONTRIBUCIÓN DEL MÁSTER DE SECUNDARIA EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES, IDENTIFICANDO ÁREAS DE MEJORA EN EL MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SUS PROTAGONISTAS (Objetivo 2.2)

En aras de una mayor claridad expositiva, en este apartado recogemos los resultados procedentes de la información de los grupos de discusión agrupada en seis epígrafes, que se corresponde con las categorías obtenidas tras el análisis interpretativo realizado.

La clasificación realizada muestra una panorámica completa de las percepciones y opiniones de los participantes en cuanto a la contribución del máster a la adquisición de las competencias docentes y su funcionamiento general. La clasificación completa por categorías se puede consultar en el *Anexo 12*.

7.6.1 Valoración de la importancia de las competencias docentes y su adquisición en el máster

a) Las competencias personales (Saber ser)

- Los relatos de los participantes evidencian un consenso en otorgar a la competencia del saber ser como la más importante en el docente de secundaria, la base sobre la que construir el resto de dimensiones y un rasgo definitorio del profesor excelente. Sin embargo, se comentó que es la que menos se ha enseñado o trabajado:

“...yo creo también que la competencia personal o del saber ser, más que la más importante, es la que nos da la base (...)Se puede llegar a todo eso, hay que saber cómo, eso es lo que no nos dicen. Cómo se puede trabajar esas competencias emocionales a través de las asignaturas propias de un currículum que impartimos (...)si es la más importante o la que creo más importante que estamos de acuerdo, ¿por qué no es la que tenemos como más asentada, más trabajada...?” (GD-E2)

“Pero hay ciertas cosas que a la hora de la formación a lo mejor no se les ha dado, no se les ve relevantes pero luego cuando se ve quiénes son los profesores excelentes se ve que sí que tiene esas características” (GD-P2)

- En este sentido, el profesorado del máster cree que no se ha incidido tanto en esta dimensión del docente porque se desconoce cómo enseñarla o bien porque no se le ha otorgado la suficiente importancia:

“No se le ha dado importancia a la hora de enseñarlo porque no se sabe cómo enseñar” (GD-P1)

“...yo en las que menos segura me encuentro es en las que dice P1, en esas” [saber estar y saber ser] (GD-P3)

“Yo es que creo que le damos importancia quizá a lo que podamos saber menos. Entonces la competencia personal, el saber ser ¿no? Me parece que son muy importantes porque creo que muchos profesores no le dan importancia y no trabajan eso ¿no?” (GD-P2)

b) Las competencias científicas (Saber)

- Se continúa dando importancia a la transmisión de saberes teóricos, incluso en alguna especialidad del máster, porque son fáciles de enseñar y porque tradicionalmente son los que han tenido más peso:

“Los saberes conceptuales de contenidos los puedes controlar (...) Entonces como eso lo controlas es muy importante” (...) nosotros mismos es a lo que más horas conscientemente le hemos dedicado” (GD-P1)

“...yo, haciendo la especialidad de matemáticas...pues hubo quien actualizó sus conocimientos de matemáticas de Secundaria y Bachillerato” (GA-E4)

- Además, se manifiesta cierta preocupación por la falta de preparación de contenidos del alumnado que cursa el máster, si bien hay disparidad de opiniones según la especialidad del profesor:

“...la competencia del saber y del saber hacer se da por sentado y hay como una especie de dilema (...) Ahora yo veo una tendencia un poco péndulo a todo está en el ordenador, no hace falta que nuestros alumnos sepan de la materia en sí (...) Y yo encuentro que no se puede dar por sentado, que está cayendo en picado lo que son los contenidos” (GD-P3)

“En mi especialidad yo veo al contrario, me da la sensación de que viene gente muy preparada en lo suyo, gente muy *crack*, químicos, físicos, matemáticos...Los veo muy preparados, que controlan un montón” (GD-P2)

- También por la voz de los egresados se percibe cómo los docentes de secundaria siguen dando peso a esta dimensión clásica del profesorado, que además la asocian al libro de texto como único recurso pedagógico:

“Mi tutor además cuando le entregué yo la unidad didáctica, bueno las unidades didácticas que se supone que iba a dar, la primera pregunta que me hizo fue (...) Me dijo ¿por qué no hay nada del libro? O sea, la pregunta fue que no hay nada del libro (...) Pero ¿cómo un profesor te puede preguntar...? El libro es una herramienta al mundo, pero no es todo. Y los contenidos, para llegar a esos contenidos técnicos y de saber, sí puedes utilizarlos como punto de partida el libro, pero otras cosas también” (GD-E2)

c) Las competencias sociales (Saber estar)

- Es una competencia poco nombrada en el discurso, pero porque, en general, en las intervenciones se considera conjuntamente con la competencia del saber ser, lo que podemos deducir que son percibidas como una misma dimensión:

“Entonces creo que el gran olvidado ¿no? Es el saber estar y el saber ser” (GD-P2)

“Los otros dos saberes no los controlas tan fácilmente” [saber estar y saber ser] (GD-P1)

- No obstante, en alguna ocasión la nombran indicando que sí que se incide sobre la misma en algún módulo, aunque sea de forma implícita, si bien algún aspecto como enseñar a coordinarse se podría trabajar más:

“Hay asignaturas que están muy encaminadas al saber estar, al control emocional por ejemplo, toma de decisión, sobre todo” (GD-E1)

“...yo pienso, ojalá eso fuera siempre así...que cuando damos clases en los módulos no solo estamos enseñando a ver el contenido de lo que sea, sino la manera en la que nos enfrentamos a lo que pasa en el aula, yo pienso que ahí donde estás ofreciendo no una receta pero sí maneras de ser y de estar” (GD-P3)

“...qué faltaría en la formación del profesorado y de pronto hemos empezado a hablar de “claro, como no nos coordinamos...” “porque si no te coordinas”, pues fíjate eso tan fácil es algo que en el máster no se enseña” (GD-P1)

d) Las competencias metodológicas (Saber hacer)

- El foco de la metodología ha sido un factor destacado positivamente por los egresados, pero algo criticado por sus formadores:

“Era todo metodología, que a mi me fue muy bien. Luego lo he aplicado mucho en mi TFM y aprendes de la clase magistral de toda la vida y aprendes otro tipo de métodos que yo desconocía realmente” (GD-E1)

“...las metodológicas se trabajan bastante en el máster y, bajo mi punto de vista, a veces demasiado quitándole importancia a esas otras” [saber estar y saber ser] (GD-P2)

- No obstante, en lo que coinciden los egresados de diferentes cursos es el planteamiento excesivamente teórico de esta competencia, manifestando así la desconexión de ese saber hacer con la realidad del aula:

“...no se prepara para cómo solucionar específicamente un problema (...) crear problemas reales del día a día, de la práctica docente: ¿Qué harías con una persona que tiene...? ¿Cómo transformarías el temario para una persona que tiene TDA? (...)Eso es el problema que hay que...y sobre eso hay muy pocas asignaturas que inciden. Y si inciden es muy poco. Yo he echado en falta...” (GD-E2)

“...al principio del máster ves cosas, muchas prácticas y actividades que podrías hacer, todo muy teórico y muy bonito y cuando llegas a las prácticas dices: “Dios mío, todo lo que me han explicado cómo se puede aplicar aquí”, ¿no? Entonces pues tener contacto de esa realidad, ¿no?” (GA-E3)

7.6.2 Valoración de la coordinación

Todos los participantes muestran cierto malestar con respecto a la coordinación en el máster, siendo una de las categorías más repetidas en el discurso. Es por ello que la hemos desglosado en tres códigos relacionados y que tiene que ver con tres tipos de coordinación: general, de las especialidades y la universidad con los centros de prácticas. A continuación, mostramos los relatos que sustentan estos resultados.

a) Coordinación general

El profesorado advierte que desconoce la visión general de lo que se imparte en el máster y está descontento por ello:

“Es que claro, yo no tengo la visión de lo que se da en todo el máster (...) Yo creo que es lamentable, desde mi punto de vista, pero es así...(…) A mi me recuerda las viñetas aquellas de las “13 Rue del Percebe” que tú ves la viñeta y tú ves lo que está pasando en todas partes, pero tú ves que allí lo que está pasando en la casa de al lado nadie sabe lo que está pasando. Pues esto es lo mismo, ¿no?” GD-P2)

Un factor que puede explicar esta descoordinación es la falta de participación en las reuniones por parte del profesorado, siendo en muchas ocasiones calificadas como una pérdida de tiempo o un proceso burocrático.

“...tú convocas reuniones y la gente no viene ¿no? O cuando hicimos la sesión esta que hicimos una o dos veces, no sé...de coordinación del máster que veníamos todos a contar pues allí, vamos, éramos cuatro gatos. Entonces, pues eso, somos siempre los mismos, entonces, claro, no te enteras” (GD-P2)

“Más que reunirnos a ver si yo cojo esta asignatura y tú coges la otra, o sea, nos reunimos por cosas meramente técnicas. Vamos por ejemplo a llevar una evaluación del alumnado continua. Si yo hago un primer módulo, ya tengo una idea de quién son el grupo, pues oye, reunámonos, y yo os digo cómo van las cosas, lo que detecto...(…) Entonces a veces dices: ¿Y para qué? Tanta y tanta reunión cuando las cosas para mi realmente importantes no se trabajan ni se ven” (GD-P3)

Esta descoordinación, como es evidente, tiene un impacto negativo en proceso de formación del estudiante, que percibe además que el orden en el que se imparten los contenidos no resulta lógico:

“...es que la profesora de antes define la tarea según no sé qué autor y tú la defines de otra manera y nos complicas” (...) que eso cuando te enteras de manera institucional tienes que decir: vamos a ponernos las pilas, vamos a coordinarnos” (GD-P3)

“...en la organización o estructura interna, de las propias asignaturas hay un problema que es que, lo que hemos hablado, al haber un bloque común y al haber bloques específicos, muchas veces los profes específicos te dicen: “Bueno, como esto se supone que ya lo habéis dado en las comunes...” Y tú dices: “Mmm, no, esto no” (GD-E2)

“Por ejemplo, hasta que no llegaste tú [refiriéndose a un profesor presente en el grupo de discusión] a nosotros, yo solo sabía evaluación continua y ya está. Pero no sabía la formativa, formadora, real. Entonces, claro, que eso te llegue al final...Pues a lo mejor al principio, ¿no? Porque es más importante. Entonces, claro, eso sí que hay que hablarlo para ver qué profesor da cada cosa, si está bien darlo al principio, al final, por qué...Eso no cuesta tanto”(GD-E2)

b) Coordinación de la especialidad

En esta categoría recogemos básicamente la voz del profesorado, que critica el fracaso en el intento de coordinarse y solapamiento de tareas como consecuencia, tal y como recogen los siguientes ejemplos:

“Nosotros ni siquiera hacemos reuniones de especialidad (...) yo sí que intentaba, como tengo un GIE de estos de portafolio, pues sí que intentas hacer algo de coordinación o algo, pero la intención en un principio era a lo mejor intentar coordinar un poco las actividades y que todos supiéramos qué hacíamos todos, ¿no? Pero me parece que no lo hemos hecho mucho” (GD-P2)

“Porque yo creo que solapamiento de tareas hay así (*gesto con la manos indicando muchas*)...de cosas que hacen”(…) Pero si ya han hecho una unidad didáctica en otra asignatura, coge esa unidad didáctica y en la parte de innovación que te la pongan patas arriba pero no les hagas hacer una unidad didáctica. Aprovecha...Parece como que, la percepción que tiene a veces el profesorado es que no es importante, es decir que tú no puedes aprovechar lo que has hecho en otra” (GD-P1)

c) Coordinación de la universidad y los centros de prácticas

A pesar de que en el discurso pedagógico se ha repetido constantemente la importancia de integrar los aprendizajes académicos con los de los centros de prácticas, parece ser que no siempre se consigue, al menos en el máster que nos ocupa:

“Yo creo que un fallo importante es que el tutor del instituto no tiene ni idea de lo que el estudiante ha estudiado en el máster. Pero ni idea. Te dice todo lo contrario” (GD-E1)

“...mi experiencia como tutora es que yo empujando al alumno para que haga cosas y el profesor del instituto...(risas) Y luego vas allí y hablas con ellos y gente joven, muy joven, con una mentalidad prehistórica pues sí que es verdad que hay de todo” (GD-P2)

7.6.3 Valoración de los tutores de prácticas

Resulta en cierta manera preocupante la valoración negativa que conceden a sus tutores de prácticas, es decir, los docentes que trabajan en el centro educativo al que acuden a realizar las mismas. El análisis realizado nos permite resumir este resultado en dos problemas principales en relación con los tutores que tienen que ver con: su selección y su preparación. A continuación estudiaremos cada una de ellas.

a) Selección de los tutores de prácticas

La ausencia de criterios de selección de calidad de los tutores ha sido un elemento en el que han coincidido los participantes:

“Yo creo que se apunta quien sea... yo creo que sí. Es que se nota mucho” (GD-E1)

“...los tutores son los que se apuntan porque son los que cumplen los requisitos que pone Conselleria, que son de antigüedad y no sé cuántas historias y además les dan puntos por traslado. Es decir, se te apunta de todo” (GD-P1)

b) Preparación de los tutores de prácticas

Como consecuencia de no realizarse un adecuado proceso de selección de los tutores, se puede esperar que durante los estudiantes perciban que no están lo suficientemente preparados para acometer esta tarea de enseñanza. Consideran que no han aprendido durante este proceso y que han perdido el tiempo:

“Realmente a mi no me enseñó nada. Porque muy tradicional” (GD-E1)

“Desde luego, lo que sí que, en mi opinión, falla es lo que son las prácticas del institutos. Porque los tutores no están realmente capacitados (...) Muchos no quieren y otros no saben. Y tienes que estar ahí sentada (...) tienes un montón de trabajo que hacer y estoy aquí cuatro horas perdiendo el tiempo o cinco horas” (GD-E1)

Es más, consideran que el aprendizaje ha sido a la inversa; es decir, que son los tutores los que aprenden de los estudiantes del máster. En este punto coinciden egresados y profesorado del máster, aunque ha tenido efectos negativos para el estudiante:

“Aprende más el profesor del instituto del alumno del máster que viceversa. (...) Tú vas ahí a aprender. Está muy bien porque también colaboras en educación, los profesores que están trabajando allí esperamos que después de las prácticas sean todavía mejores, pero tú realmente lo que quieres es aprender como alumna del máster. Y ahí es lo que me ha fallado” (GD-E1)

Por otra parte no deja de ser llamativo que asocien remuneración a calidad de los tutores, tal y como lo ilustra el siguiente comentario:

“...si los centros y sobre todo los tutores tuvieran una remuneración tendría mucho más sentido la cosa porque la atención de los tutores sería de verdad mucho más didáctica, mucho más pedagógica, etcétera” (GA-E4)

Y quizá es debido en parte a su falta de motivación o compromiso con el aprendizaje del estudiante:

“¿A mi sabes qué me pasó? Esto va en serio. (...) Había cuatro, cinco profesores en mi departamento. Uno, no quería que entrara en su clase, porque él no había pedido ser tutor y que no. La otra profesora me dio largas hasta el final. Al final le dije: ¿Bueno, entonces? No es que claro...no porque...(...) Ya de partida se negaban a eso” (GD-E2)

7.6.4 Valoración del profesorado del máster

La selección del profesorado del máster ha sido un tema que ha preocupado a los participantes. En la conversación se indicó que fue un proceso no exento de dificultades, sobre todo para garantizar que tuvieran experiencia en secundaria.

No obstante, lo que queremos aquí recoger es la opinión de los egresados sobre sus formadores. Por un lado, se aprecia cierta satisfacción con ellos, sobre todo en términos de confianza y accesibilidad:

“El profesorado, le envías un email, a la hora te lo contesta, la mayoría salvo alguna excepción que no vamos a nombrar (*risas*), pero la mayoría cuando más jóvenes son los profesores, no sé, jóvenes o con ese espíritu joven y menos rígidos son, más aprendes porque te dan pie a preguntar más y te dan esa confianza, luego se te olvida realmente que en qué papel estás, si eres alumna o eres profesora y aprendes mucho...” (GD-E2)

Por otro lado critican que, en ocasiones, en la especialidad ha existido solapamiento de contenidos con respecto al Grado, descuidando este aspecto:

“Pero, a ver, ¿por qué das lo mismo que das en el Grado? Ya te tuve en el Grado, en mi caso la licenciatura, y ahora es que vuelves a dar lo mismo” (GD-E2)

“Quizá se ha descoordinado lo que son las asignaturas de los másteres, del máster con por ejemplo los grados. Hay asignaturas que son exactamente iguales” (GD-E1)

También se percibe por parte del profesorado participante cierta incoherencia entre lo que se dice que se debe hacer y lo que se hace en las clases:

“La coherencia es algo que le dan muchísima importancia ¿no? Y es lo que dice P3, ser coherentes y yo lo veo en mis encuestas del máster que me lo ponen ¿eh? Como si no fuera una práctica general.(...) Yo en las encuestas, los comentarios que veo me hace pensar que no hay mucha coherencia” (GD-P2)

7.6.5 Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta categoría analizamos principalmente como se percibe el tiempo de formación.

El módulo de Prácticum o de prácticas externas ha ocupado un tiempo relevante dentro de los grupos de discusión, lo cual denota de entrada la importancia que otorgan, sobre todo egresados, a esta materia por encima de otras:

“Y luego hay otro tema que en nuestro año también se comentó. Que era la duración de las prácticas que, para nosotros desde luego sería mucho más interesante que fueran un poquito más largas.(...) Pero esa sería una cuestión, quizá, que las prácticas fueran más intensas, aunque quitara créditos de otras” (GA-E4)

Asimismo se considera un avance significativo la división de las prácticas externas en dos periodos discontinuos:

“El hecho de los dos periodos es que te da para planificar primero lo que ves (...)Yo creo que eso es un gran acierto, lo de hacer dos periodos” (GD-E2)

“El comentario principal entre los alumnos fue ese: el tema de las prácticas, como decías tú. Y por lo que comentan pues efectivamente lo han partido. El periodo de observación se hacen antes de terminar la especialidad y el periodo de intervención a posteriori. Eso creo que ya, para los que son alumnos ahora es una gran gran mejora” (GA-E4)

Además de la organización de la estancia en centros en dos periodos, encontramos dos aspectos positivos adicionales, que son el tiempo dedicado a tareas y la distribución consecutiva de las materias:

“Las tareas, yo creo que bien. No son excesivas y tampoco es que apruebes la asignatura haciendo cuatro cosas. Entonces está bien. O sea la relación entre horas y trabajo presencial y no presencial está muy bien conseguida. Ahí supongo que cada profesor lo habrá pensado mucho... la verdad es que eso a mi me ha gustado mucho” (GD-E2)

“Y el ir de asignatura en asignatura te centras mucho. Me ha encantado porque te pones “Innovación” y ya entras en la materia. Tienes tiempo porque además de las horas que dedicas de clase, luego tienes tu trabajo de investigación en casa, en biblioteca o donde quieras... y profundizas y te queda claro, no sé, lo asimilas y muy bien” (GD-E2)

Sin embargo, observamos algunos aspectos mejorables en esta categoría. Así, los egresados arguyen dificultades en relación al exceso de trabajo complementario y el cuestionamiento acerca de su utilidad real:

“...a veces resulta, no sé, excesivo, no sé, la cantidad de trabajo ¿no? Extra. A parte de venir a las clases, pues un montón de trabajos que hay que hacer. Entonces, pues bueno. A veces sí que son trabajos coherentes, que aprendes, que ves dónde está el objetivo....Pero, a veces, hemos hecho trabajos que hay que rellenar y entonces dices tú: esto es un trabajo que no sé qué me va a aportar (...)”(GA-E3)

En esta línea, encontramos conflictos en el profesorado del máster para planificar y abordar los contenidos según las horas que indica el programa:

“...yo creo que el tema de las horas es algo imposible. Para cursar una asignatura con los créditos europeos, cada alumno debería trabajar en el máster 50 horas a la semana. Y eso no se puede” (GD-E2)

7.6.6 Comparación con el programa formativo anterior

A pesar de que la mayoría de categorías aquí recogidas inciden en elementos mejorables del máster, cuando se ha comparado este programa con su homólogo anterior (es decir, el CAP), todos los participantes concuerdan en concluir que supone un avance. En las próximas líneas lo ilustramos con diversas narrativas.

Por un lado, porque se estudian más contenidos y con una mayor dedicación:

“...en mi caso la diferencia con el CAP es brutal porque yo estoy en contacto con compañeros incluso de carrera que hicieron antes el CAP, yo no lo hice, hice el máster y es increíble la diferencia de...lógicamente por tiempo, por dedicación de tiempo. Pero también amplitud de contenidos” (GA-E4)

Por otro, porque se percibe mayor motivación de los que acceden al programa:

“y así como en los primeros años venía más gente para sacarse el CAP, pues veo ahora gente súper motivada” (...) Yo creo que cada vez tenemos mejores alumnos, no tenemos los alumnos que venían a hacer el CAP” (GD-P2)

Finalmente, por el incremento en la importancia de la estancia en prácticas en los institutos:

“Entonces al margen de la parte teórica o de la parte más conceptual del master yo creo que el baño de realidad que ofrece el máster hoy en día con el prácticum es una mejora pero muy muy sustancial, no tiene nada que ver con lo que nosotros hicimos” (GA-D1)

“Yo añadiría también no solo de observación del aula y luego en la práctica junto al tutor(...) Sino también de participar en esa vida del centro: a participar en las entrevistas con padres e incluso en el claustro o en una sesión de evaluación (...) O sea que realmente es novedoso y muy formativo” (GA-INS)

7.6.7 Síntesis de los resultados del Objetivo 2.2

El último de los objetivos de nuestro estudio tenía como finalidad analizar la contribución del Máster de Secundaria en la adquisición de las competencias docentes, identificando áreas de mejora en el modelo de formación inicial desde el punto de vista de sus protagonistas.

Para abordar el mismo, hemos recogido la información procedente de los grupos de discusión y posteriormente hemos realizado un análisis de contenido, categorizando y organizando la información en seis ejes: la importancia de las competencias docentes y su adquisición en el máster, la coordinación, los tutores de prácticas, el profesorado del máster, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comparación con el programa formativo anterior.

La clasificación realizada ha permitido ofrecer una panorámica de las percepciones y opiniones de los participantes en cuanto a la contribución del máster a la adquisición de las competencias docentes y su funcionamiento general. Nosotros la hemos sintetizado mediante la elaboración de un mapa conceptual (figura 7.6.1), con la ayuda de la herramienta *CmapTools v.5*. El esquema elaborado está organizado en dos grandes áreas, propias de la evaluación de programas: fortalezas, que son los aspectos positivos del máster y, debilidades, que se refiere a las áreas que son susceptibles de mejora del mismo.

En síntesis, encontramos que el máster contribuye a la adquisición de las competencias vinculadas a la metodología (Saber hacer), aunque se ha acusado la falta de experiencias de aprendizaje conectadas con la realidad de las aulas de secundaria. Esto desencadena, como hemos analizado, el cuestionamiento de la utilidad de algunos trabajos por parte de su alumnado y la percepción de ciertas incoherencias entre lo que se dice que se debe hacer y lo que realmente se hace.

Por otra parte, se sigue dando peso a la dimensión del Saber (especialmente tutores de prácticas y algún profesor del máster) y, por el contrario, se trabaja poco o de forma implícita las competencias sociales (Saber estar) y personales (Saber ser).

Si nos centramos en las fortalezas, el Máster de Secundaria ha supuesto cierto avance con respecto a su predecesor el CAP, porque se estudian más contenidos y con una mayor dedicación, especialmente la estancia en prácticas, que además ha sido dividida en dos periodos discontinuos (un cambio muy bien valorado por sus estudiantes).

Además, se ha percibido una mayor motivación hacia la profesión por parte de los estudiantes que acceden al programa formativo, quienes han mostrado satisfacción en algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, la distribución consecutiva de materias, la confianza y accesibilidad de su profesorado y el tiempo dedicado a las tareas.

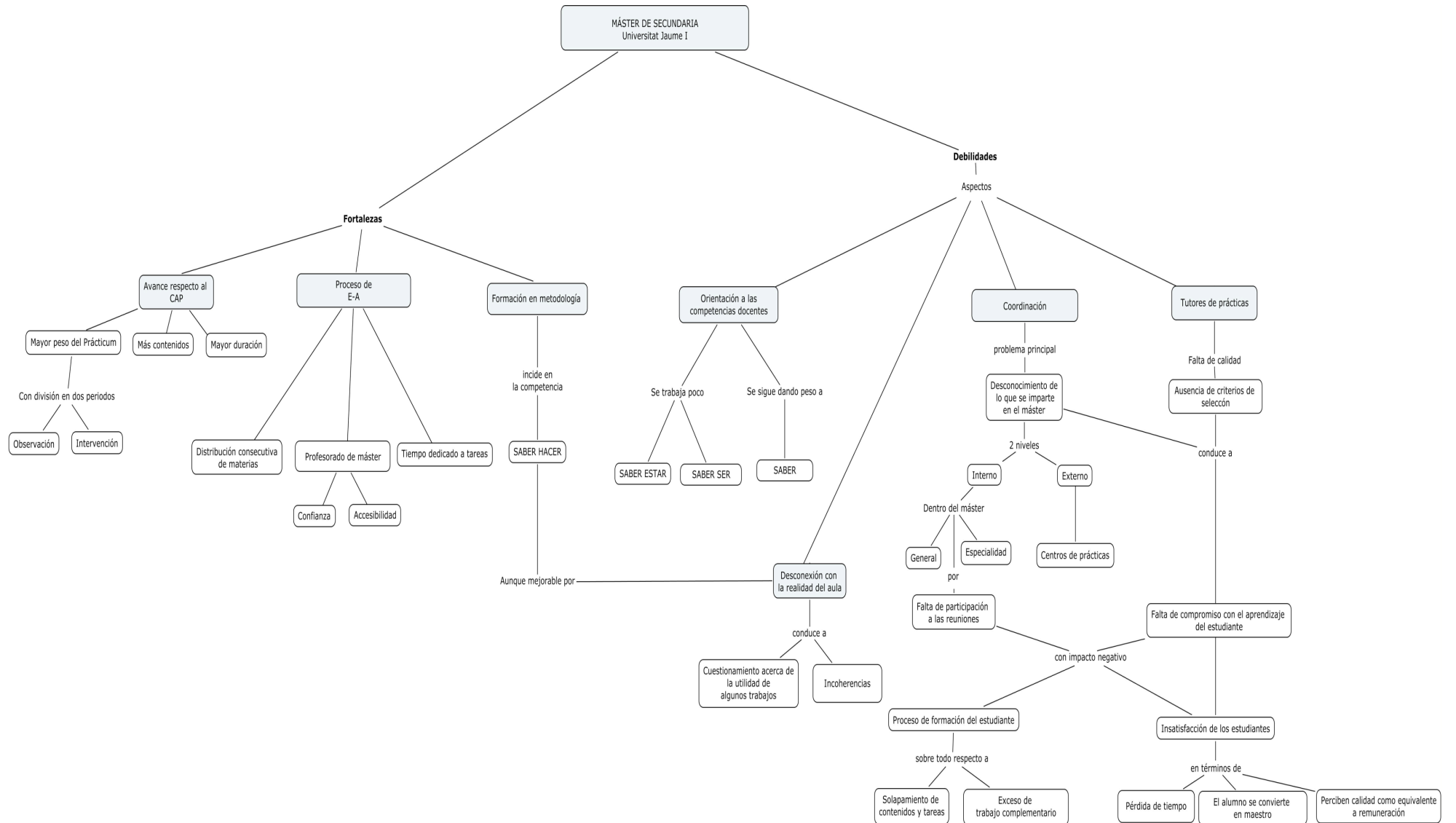
En el otro lado, encontramos diversas áreas de mejora que ponen de manifiesto las debilidades del modelo analizado, además de las ya analizadas previamente en relación con la adquisición de las competencias docentes.

Así, los participantes han expresado una notable falta de coordinación, que conlleva el desconocimiento por parte del profesorado de lo que se imparte en el máster. Hemos analizado que este problema podría venir causado, entre otros motivos, por la falta de interés y participación de dicho colectivo en reuniones.

Según hemos categorizado, ello tiene un impacto tanto a nivel interno como externo. En lo que respecta a nivel interno, las deficiencias alegadas son tanto entre materias obligatorias y optativas como dentro de cada especialidad. El nivel externo tiene que ver con la falta de coordinación apuntada entre la universidad y los centros de prácticas. En ambos casos, tiene incidencia negativa en el proceso formativo del alumnado, quien, de hecho, ha mostrado su insatisfacción debido, especialmente, al solapamiento de contenidos y tareas, exceso de trabajo complementario así como poca lógica en el orden en el que se imparten ciertos bloques de contenidos.

El otro aspecto de mejora tiene que ver con el perfil de los tutores de prácticas. Los egresados, las voces más críticas en relación a esta cuestión, han expresado que echan en falta criterios de selección de dichos tutores y una remuneración adecuada pues la supervisión que han recibido ha sido de baja calidad, acusando una falta de compromiso con su aprendizaje. En este sentido, han manifestado una sensación de pérdida de tiempo y bajo aprovechamiento del módulo, pues perciben que se ha producido un intercambio de roles, pasando a ser el docente estudiante y el estudiante docente.

Figura 7.6.1 Fortalezas y debilidades del Máster de Secundaria



Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria
Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial



CAPÍTULO 8.
CONCLUSIONES
FINALES

Índice del Capítulo 8

-
- 8.1 RECAPITULACIÓN
 - 8.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES
 - 8.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO
 - 8.4 PROPUESTAS DE MEJORA
 - 8.5 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
-

En este último capítulo de la tesis abordamos, en primer lugar, las principales conclusiones de nuestra investigación, que constituyen el cuerpo principal del mismo.

Tal y como se concibe desde la evaluación de programas, el análisis realizado ha permitido también proponer algunas ideas, que pueden considerarse como reflexiones para la mejora. En nuestro caso, dichas propuestas hacen referencia a aspectos que facilitarían la integración del trabajo por competencias en el Máster de Secundaria y el fortalecimiento del perfil docente de secundaria basado en un marco común de competencias.

Por último, las conclusiones han permitido también reflexionar y reconocer las limitaciones del trabajo realizado. Además, junto a ellas, proyectamos líneas futuras de investigación, que es el apartado con el que finalizamos la tesis.

8.1 RECAPITULACIÓN

En la presentación de esta investigación, planteábamos que los procesos acelerados de cambio (educativo, tecnológico, económico y social) han dibujado un nuevo escenario provocando que el hecho educativo se vuelva más complejo. En consecuencia, los docentes de Educación Secundaria, que tienen hoy en día más responsabilidades que asumir, han de movilizar un conjunto de competencias diferentes y, sin duda, ampliadas que permitan romper con la concepción del perfil docente tradicional, aún hegemónica, de especialista de su disciplina. Además, si los estudiantes tienen que adquirir las competencias necesarias para el siglo XXI (que aquí hemos abordado como *competencias clave* para el aprendizaje permanente) difícilmente lo podrán conseguir si su profesorado no cuenta con ellas.

Para poder hacer frente a estas nuevas demandas, las instituciones encargadas de la formación inicial deben preparar a los futuros docentes en la adquisición de tales competencias. En el caso concreto español, nos referimos al Máster universitario en Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas propuesto desde la Ley Orgánica Educativa (2006) y cuyas competencias profesionales están reguladas en la *Orden ECI/3858/2007* de 27 de diciembre.

La literatura analizada ha puesto de manifiesto que el papel del profesorado está siendo un tema de preocupación en la actualidad y, su preparación, una prioridad de la agenda política educativa internacional. Sin embargo, hemos encontrado numerosas investigaciones en las que ponen en duda que la formación esté alcanzando los resultados deseados en relación con la adaptación al perfil docente basado en las competencias necesarias para ejercer su labor en el contexto actual.

Todas estas consideraciones nos suscitaron una serie de interrogantes relacionados con 1) la relevancia que concede el profesorado a las competencias docentes así como 2) la integración de las mismas en los programas de formación inicial del profesorado de secundaria y, en concreto, cómo se ha llevado a cabo en el Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I.

De esta manera, estas cuestiones dieron como resultado la formulación de dos objetivos principales y que ahora retomamos para abordar, en el siguiente apartado, las conclusiones finales.

El primer objetivo, que situamos en la modalidad investigativa descriptiva, tenía como finalidad averiguar cuál es la percepción que el profesorado de secundaria de

Castellón (actual y futuro así como sus formadores) tiene de las competencias docentes. Pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Qué grado de importancia concede el profesorado de secundaria (actual y futuro) y sus formadores a las competencias docentes? ¿Sigue predominando el docente tradicional (basado en la hegemonía del “saber”) o conceden importancia a otras dimensiones de competencia (Saber hacer, Saber estar y Saber ser)? ¿Existe diferencias en la valoración de dichas competencias entre los diferentes colectivos (docentes de secundaria en activo, estudiantes, egresados y profesorado del Máster de Secundaria)?

Para desarrollar esta meta, definimos cuatro objetivos de carácter específico basándonos en estas cuestiones, cuyos resultados presentamos a continuación.

Una vez validado el cuestionario, constatamos que los cuatro grupos analizados conceden una importancia alta a las competencias docentes. También consideran **la competencia emocional como prioritaria, aunque** sigue otorgándose **relevancia al saber**, especialmente por parte de los docentes de secundaria y estudiantes del máster. Al comparar los resultados por grupo, se han registrado diferencias significativas a favor de los egresados, lo cual nos indicaría que **el máster tiene un efecto positivo en la concienciación de la importancia de un perfil docente basado en competencias**⁹².

Tras el estudio descriptivo, pasamos a evaluar el programa formativo, propio de la investigación aplicada. De esta manera, el segundo objetivo general tenía como finalidad comprobar si el Máster de Secundaria prepara a los futuros docentes en las competencias de la profesión. En concreto, pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿El programa de formación inicial del profesorado de secundaria está favoreciendo la adquisición de las competencias docentes? ¿Existe diferencias entre la percepción del grado de desarrollo de dichas competencias entre los estudiantes y sus formadores? ¿Qué puntos fuertes y de mejora tiene el máster?

Para desarrollar esta meta, definimos dos objetivos de carácter específico, cuya síntesis presentamos a continuación.

El análisis documental de las guías docentes y el estudio descriptivo de los cuestionarios nos ha dado ciertos indicios de que **el máster favorece la adquisición de competencias pero con ciertas reservas**. Esto se justifica, por un lado, porque no todos los indicadores están reflejados en la redacción de las guías docentes. Por otro, por la diferencia en la percepción entre cómo se han trabajado y cuánto se han adquirido, siendo el profesorado quien otorga una valoración superior (sobre todo en el Saber y Saber hacer).

Respecto al funcionamiento del máster, han destacado como fortalezas: **cierto avance con respecto a su predecesor el CAP** (porque se estudian más contenidos y con una mayor dedicación, especialmente la estancia en prácticas), la **distribución consecutiva de materias, la confianza y accesibilidad de su profesorado** y el **tiempo dedicado a las tareas**.

⁹² Nota sobre el uso de la negrita: A lo largo de todo el documento hemos restringido el uso de la negrita a títulos y subtítulos, siguiendo las recomendaciones recogidas en los manuales de estilo de textos académicos. No obstante, en este apartado optamos por hacer uso de este estilo, de forma excepcional, con finalidad pedagógica para facilitar la lectura de las conclusiones.

En cambio, las áreas de mejora tienen que ver con una **falta de coordinación** (entre el profesorado y con respecto a los centros de prácticas), la **escasa preparación de los tutores de prácticas, desconexión con la realidad de las aulas y posibilidades para atender mejor las competencias del Saber estar y Saber ser.**

8.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES

Este conjunto de resultados nos lleva a plantearnos las siguientes conclusiones y reflexiones, retomando algunas de las cuestiones abordadas en el marco teórico:

A la vista de los resultados, podríamos afirmar que el Máster de Secundaria contribuye en sentido favorable hacia la concienciación de un perfil docente basado en competencias...

Así, el primer análisis de validación de los instrumentos de recogida de información, nos permitió constatar que los egresados pertenecerían a una población distinta al resto de los otros colectivos. Este hecho nos estaba anunciando que en los sucesivos objetivos podríamos encontrar una respuesta diferente por parte de este grupo, como así ha sucedido.

En concreto, los datos arrojados indican que los egresados otorgan una valoración superior al resto de los colectivos al conjunto de competencias, en especial con respecto a los estudiantes. El hecho de haber analizado la importancia percibida antes de recibir la formación inicial y al finalizar la misma, nos permite constatar que, en términos generales, el máster tiene un efecto positivo en la concienciación de un perfil docente basado en competencias.

...donde destacan como prioritarias las competencias emocionales

La apreciación positiva de las características emocionales del buen docente coincide por parte de docentes de secundaria, estudiantes, egresados y profesorado del máster, quienes las sitúan en primera posición.

Aunque en la comparativa entre competencias trabajadas y alcanzadas, no hemos encontrado diferencias significativas en los cuestionarios, estas diferencias sí que se han manifestado entre egresados y docentes del máster a través del análisis ANOVA, con una valoración superior por parte de los recién titulados. Esto también coincide con el grupo de discusión, donde pudimos constatar que las consideran muy relevantes, aunque se trabajan nada o poco en el máster, debido a que se asumen como difíciles de enseñar.

Esto puede explicarse porque tradicionalmente, las instituciones educativas han desatendido esta dimensión emocional, dando mayor relevancia a lo cognitivo (Noddings, 1996; Repetto y Pérez González, 2007). De hecho, tal y como analizamos en nuestro estudio empírico, hay un predominio de las competencias formuladas en el plan de estudios del máster que se asocian a verbos vinculados al conocimiento (en torno al 40%) y el aspecto emocional se tiene que asumir como implícito.

Sin embargo, desde hace ya algún tiempo, se viene reconociendo que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales (Bisquerra, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007; Bolívar, 2016; Day, 2006; Delors, 1996; Fineman, 2000; Nias, 1996; Sánchez y Hume, 2004; Vaello, 2009). Tal y como nos indica Goleman (2000), si los docentes son capaces de reconocer y controlar sus emociones, también serán más capaces de comprender y gestionar las de su alumnado.

Además, si tenemos en cuenta el modelo de desarrollo profesional docente de Kugel (1993), la primera fase el foco de atención es el sujeto y sus capacidades, la segunda el temario y, la tercera, los alumnos. Por tanto, parece lógico que la formación al profesorado novel asegure que el nivel inicial, en el que se encuentran las emociones, quede atendido.

Por tanto, dada su relevancia, deberían abordarse de forma explícita en el máster (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Weare y Grey, 2003), como también reclamaban sus egresados.

Otra cuestión a tener en cuenta tendrá que ver con su evaluación. Algunas de estas competencias que están relacionadas con el control emocional, la asunción como necesidad del desarrollo profesional continuado, el autoconocimiento personal y profesional, cuentan con una naturaleza relativamente intangible, lo cual dificulta su verificación para comprobar que realmente se han conseguido. Si a ello le añadimos el carácter tácito que acabamos de reseñar, la tarea se vuelve aún más compleja.

No obstante, consideramos que no se trabaja completamente por competencias en el Máster de Secundaria...

En primer lugar, el profesorado del máster tiende a conceder una importancia superior a los conocimientos de la disciplina y saber transmitirlos, por encima incluso del propio alumnado⁹³. Además, este colectivo ha mostrado en el estudio que conocer los contenidos de la materia es una competencia muy trabajada, lo cual no solo significa un alejamiento del enfoque competencial sino que ha sido valorado negativamente por parte de los estudiantes.

En segundo lugar, hemos constatado una clara distancia entre la opinión de egresados y profesorado del máster respecto al grado de desarrollo de las competencias durante la formación inicial. En este sentido, llama la atención el menor nivel de competencia profesional autopercibida por parte de los egresados: los futuros profesores no se sienten tan bien preparados como expresan sus formadores. Posiblemente esto sea un sentimiento generalizado al finalizar cualquier titulación.

Pero además, el análisis del contenido de las guías docentes del programa formativo no permite asegurar que se esté trabajando por competencias, al menos en sentido declarativo.

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido uno de los retos más importantes que la enseñanza universitaria española y europea está afrontando en las últimas décadas, pues ha supuesto cambios a nivel organizativo, institucional y curricular. En relación al curricular, el alumnado tiene que aprender unas competencias concretas, lo que debe traducirse en un cambio de mentalidad acompañada de una renovación pedagógica por parte de su profesorado.

No obstante, parece que esta transición hacia la formación de competencias no se ha materializado completamente en el contexto universitario. Numerosas investigaciones ya han puesto de manifiesto la dificultad que el profesorado ha tenido y continúa teniendo para adoptar su docencia a las directrices del Plan Bolonia y su insatisfacción sobre cómo se está llevando a cabo (Ariza, Quevedo-Blasco y Buéla-Casal, 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro y Bermúdez, 2013; Traver-Martí y Ferrández-Berruoco, 2016).

⁹³ Estos resultados hemos comprobado que son semejantes a una investigación previa realizada por Zabalza (2008).

Una primera causa posible podría ser por el desconocimiento de la aplicación de nuevas estrategias metodológicas.

Esta hipótesis nos ha conducido a consultar la relación de cursos de formación permanente del profesorado que se oferta en la Universitat Jaume I a través de la USE⁹⁴ y encontramos numerosas propuestas que ayudan al avance hacia la nueva metodología. Las temáticas tienen que ver con: aprendizaje centrado en el estudiante y el desarrollo de sus competencias, uso de las TIC, trabajo en equipo, elaboración de guías docentes ECTS, nuevos sistemas de evaluación, herramientas de reflexión sobre el aprendizaje, docencia basada en proyectos, por citar algunos ejemplos.

Además, según el informe de resultados de innovación educativa publicado por la citada universidad (Fortea y Gil, 2014), se indica que durante el periodo 2010-2013, el 73,5% del profesorado ha participado en alguna actividad de innovación educativa. Por tanto, aunque asumamos que la universidad proporciona los medios necesarios para ofrecer a sus enseñantes una oferta formativa adecuada para el desarrollo de competencias, no es suficiente. Ya sabemos que formación no tiene por qué ser equivalente a cambio.

Desde la política educativa europea precisamente hemos visto cómo se han levantado voces de alarma por la desatención de los formadores de los futuros profesores (Consejo Europeo, 2002; Comisión Europea, 2012b, 2012d, 2012e, 2013b).

Los ministros europeos de Educación han identificado a estos como un colectivo clave, por el rol que juegan en el sistema educativo debido a su influencia en el modelaje de sus alumnos. Sin embargo, advierten que la mayoría de Estados miembros (entre ellos España) no tienen políticas que regulen su selección o su desarrollo profesional.

...porque no hay una oferta formativa coordinada...

Por ello, nosotros nos declinamos en relacionar el problema del trabajo por competencias en el máster con la resistencia al cambio y actitud proteccionista de los académicos (Martínez Martín, 2015; Pozo y Bretones, 2015; Valle, 2007) así como a la falta de coordinación. Este último aspecto ha sido criticado en el grupo de discusión de nuestra investigación y que hacía referencia tanto dentro del máster (entre módulo genérico y de especialidad) como a la relación de la universidad con los centros educativos.

Esta descoordinación parece ser el *talón de Aquiles* de este máster, tal y como hemos podido comprobar en el estudio de la ANECA (2012), el informe de Conferencia de Decanos de Educación (2016) así como otras investigaciones publicadas en torno al tema (Benarroch, Cepero y Perales, 2011; González, Jiménez y Pérez, 2011; Gutiérrez González, 2011; Hernández y Carrasco, 2012; Manso, 2012; Manso y Martín, 2014; Serrano, 2013). Algo demasiado reiterado, pero no por ello resuelto (Montero, 2011).

Las consecuencias de su desatención se han visibilizado en nuestra investigación, tanto por parte del profesorado como de sus estudiantes, que tiene que ver con deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el solapamiento de tareas, excesivas propuestas de trabajo y, desde luego, una imagen poco coherente de los docentes por divergencias entre lo que se predica y lo que realmente se hace.

⁹⁴ El periodo de cursos consultado comprende desde 2011-2012 hasta 2015-2016.

La inercia a no coordinarse parece que esté instalada en la universidad, pero en el caso de este máster puede explicarse, entre otros motivos, por las dimensiones y complejidad del mismo (elevado número de profesores, departamentos implicados e institutos). Esto permite a su vez comprender la necesidad de contar con una estructura organizativa suficiente, que en nuestro caso contempla tres tipos de comisiones (permanente, de titulación y de especialidad).

No obstante, una cuestión es la organización académica y otra la curricular. Además, los propios docentes han explicado que consideran que el problema se halla en un tema actitudinal (falta de interés, sobre todo). En definitiva, si el proceso de enseñanza-aprendizaje está orientado a la adquisición de las competencias, la colaboración y coordinación docente se plantean imprescindibles.

...ni conectada con su entorno...

El aprendizaje de competencias exige su puesta en práctica en un contexto real para verificar el desempeño efectivo (Bernal y Teixidó, 2012; Miller, 1990; Monereo et al., 2012), si no se queda en una potencialidad de actuar en una situación determinada o una capacidad, tal y como hemos analizado en el primer capítulo (Le Boterf, 2000; Sarramona, 2007; Tejada, 2005; Valle y Manso, 2013). Además, la realidad fuera de las aulas puede convertirse en una oportunidad para preparar mejor a los futuros docentes (Mérida, 2009; Santos, 2009; Santos y Lorenzo, 2015).

Sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos, la relación del centro con agentes de su entorno (ítem 3.8, ámbito del Saber estar), observamos que es valorado por el profesorado del máster con una puntuación, en términos comparativos, baja. También lo hemos podido comprobar mediante el análisis documental de las guías docentes, que nos han demostrado que esta característica tiene un grado de presencia prácticamente nulo. Esto desencadena, como hemos analizado, no solo a un pobre desarrollo competencial del alumnado, sino también en el cuestionamiento por parte de este de la utilidad de algunos trabajos y otras consecuencias evidentes como, por ejemplo, una menor motivación para llevarlos a cabo.

En el máster que nos ocupa, la relación con la realidad se circunscribe básicamente a la experiencia que se realiza en los centros de secundaria durante la estancia en prácticas, descartando otras opciones formativas que permiten el desarrollo de las competencias.

Por tanto, conectar con el entorno se presenta como inexcusable y esta cuestión debería ser objeto de atención por parte de los que diseñan la formación inicial, máxime cuando más de la mitad del profesorado universitario del estudio no ha impartido clase en niveles preuniversitarios.

...y aún queda mucho margen para posibilitar procesos de aprendizaje basados en la reflexión

Los egresados del máster consideran que la reflexión sobre la propia práctica (ítem 2.8) se encuentra menos desarrollada que lo que sus docentes afirman. Además, en la redacción de las guías docentes evidenciamos pocos indicios de que existan propuestas concretas que estimulen la competencia reflexiva por parte del estudiantado.

A este respecto nos parece ilustrativo incluir aquí la metáfora del nadador que propone Santos (2009) a partir del trabajo previo de Busquets (1974):

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero (Busquets, 1974, p.42).

Este esquema de formación del profesorado sigue vigente en la actualidad y pone de manifiesto la complejidad de la relación entre la teoría y la práctica (Ferry, 1991; Imbernón, 1994; Santos, 2009) motivado, principalmente, por esta carencia de reflexión práctica.

Tal y como recogen algunos autores (López Gómez, 2016; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010) algunas de las características que dificultan una formación reflexiva tiene que ver con el carácter tecnicista predominante de la enseñanza universitaria que limita la resolución de los problemas a modo de recetas metodológicas o técnicas, más propias de una formación instrumental. Esto coincide con las opiniones recogidas en el grupo de discusión, donde los egresados indicaban que el máster estaba muy orientado a ese Saber hacer, si bien debemos aceptar esta percepción con cierta prudencia, porque los datos de los cuestionarios no coinciden plenamente con dichos resultados (los egresados piensan que algunas competencias metodológicas no están tan desarrolladas como sus profesores).

Esta característica ya la destacaban como fundamental en los rasgos del educador algunos autores clásicos (como Dewey, Kolb o Schön) y el académico francés Perrenoud, que decía: “sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos, a través de una práctica reflexiva” (2004b, p.17). También en las instituciones europeas y organismos supranacionales están preocupados por la preparación de profesores reflexivos (Consejo Europeo, 2009a; Comisión Europea, 2005, 2007b, 2011; OCDE, 2011; UNESCO-OIT, 2006).

La relevancia de la competencia reflexiva también se explica porque correlaciona positivamente con la mejora de las competencias profesionales (Brookfield, 1995; Danielson, 2009; Gómez, 2011), lo cual plantea un desafío a la formación, ya que hace necesario un modelo formativo basado en habilidades de un nivel superior que permita reflexionar críticamente para investigar, resolver problemas complejos y aprender a lo largo de la vida (Diker y Terigi, 1997; Prieto, 2004; Torres, 2000).

Además, los estudiantes heredan la cultura profesional de su profesorado...

En este estudio ha puesto de manifiesto que los resultados de los estudiantes (al comienzo del máster) son muy similares a los obtenidos por los docentes de secundaria en activo. Esto podríamos pensar que es consecuencia, al menos en parte, de la experiencia vivida durante su etapa como alumnos de secundaria. O, dicho de otra manera, con el propio proceso de construcción de su propia identidad profesional (Day, 2005).

Y es que, tal y como recogíamos en la fundamentación teórica, estos estudiantes, han ido aprendiendo la profesión antes incluso de plantearse como tal y tienden a aplicar en sus clases los métodos que vivieron como alumnos (Lortie, 1975; Marcelo, 2009a; Pajares, 1992; Tardiff, 2004; Terigi, 2009). Así, cuando comienzan el máster proyectan sus creencias y preconcepciones sobre su visión del profesor, basadas en todas las horas de

observación de sus profesores de secundaria, los cuales han respondido, de forma mayoritaria, a un modelo docente tradicional transmisor de los saberes.

Estas culturas de la enseñanza que han heredado a través de su historia escolar (Hargreaves, 2005), provocan un impacto negativo en la construcción de un perfil docente basado en competencias como el que en nuestra investigación hemos abordado.

Además, el carácter consecutivo del modelo formativo, penaliza en cierta manera el acceso a la profesión pues la decisión de cursarlo por razones vocacionales queda relegada a un plano secundario. De hecho, tal y como describimos en la muestra, cerca de la mitad de los estudiantes (42%) ha decidido matricularse en el máster como alternativa laboral, a pesar de que en el grupo de discusión se manifestó que hay ciertos signos de mejora del interés por ser docente.

...lo cual resulta preocupante porque los docentes de secundaria en activo y el profesorado universitario siguen dando importancia al saber...

Los resultados obtenidos en el estudio descriptivo nos permiten confirmar la problemática que poníamos de manifiesto en el marco teórico, en relación a la primacía de un perfil docente basado en la transmisión de conocimientos (Esteve, 2001; Gimeno Sacristán, 2012; Gutiérrez González, 2011; Martínez Bonafé, 2006; Montero, 2011; Sarramona, Nogueira y Vera, 1998; Pérez Tornero, 2000; Tribó, 2008a, 2008b; Vaillant, 2007a). Podemos encontrar diversas causas, todas ellas relacionadas y abordadas en los primeros capítulos de la tesis y que ahora retomamos.

En primer lugar, se podría atribuir a la tradicional vinculación de la educación secundaria con la cultura profesional de la universitaria, donde siempre ha prevalecido el saber culto de la materia frente al saber didáctico y pedagógico (González Bertolín y Sanz, 2014; Marchesi, 2000b; Ministerio de Educación y Ciencia, 1969). Pero como hemos estudiado, la etapa de Educación Secundaria (al menos la obligatoria) es más bien una prolongación de la primaria o una educación primaria superior (González Gallego, 2010).

Así, a pesar de que la LOGSE (1990) trajo consigo un *cambio de pareja* (Banco Mundial, 2007; Vaillant, 2009) parece que, al menos en el marco legislativo, no se ha llegado a instaurar completamente en la cultura docente del profesor de secundaria y continuamos teniendo un modelo de profesor especialista (Carbonell, 2008). Aún y todo, no es el único, ya que han ido creciendo las experiencias innovadoras y metodologías interactivas que responden a otros perfiles acorde a los nuevos tiempos (Tribó, 2008a).

Con esta reflexión no queremos afirmar que para ser docente no importen los conocimientos (Bain, 2007; Martín, 2010). Es más, sin un dominio de la materia resultaría muy cuestionable que se pudiera desarrollar una didáctica adecuada de la materia. No obstante, como también hemos indicado repetidamente, el acto pedagógico se ha vuelto más complejo (sociedad del conocimiento, heterogeneidad en las aulas, formación en competencias a lo largo de la vida, etc.) y la acción educativa ya no puede quedar limitada por la interacción exclusiva entre profesor-alumno en la que el docente es el emisor del saber y el alumno su receptor.

En el caso del profesorado universitario, puede atribuirse a su identidad; es decir, que se identifiquen más como profesores universitarios o investigadores que como formadores de profesores, de manera que algunos primen el saber frente al saber hacer o saber ser (Santos, 2009).

De aquí que volvamos a insistir en la necesidad de una nueva profesionalidad del docente en el que los responsables de la formación trabajen otro tipo de competencias docentes (que hemos recogido en forma de marcos competenciales) para atender las crecientes y continuas demandas sociales y educativas. Bajo este planteamiento, los marcos de competencias deben ser facilitadores del cambio, como analizaremos en el apartado de propuestas de mejora.

...resultado de cómo se ha configurado su formación, tanto inicial como permanente

En segundo lugar, el hecho de que el profesorado de secundaria siga apreciando el conocimiento de su disciplina tiene que ver con la formación recibida, tanto la inicial como la permanente o continuada.

En relación a la formación inicial, los docentes que han participado en este estudio han cursado el CAP con carácter previo a desempeñar su trabajo en un centro educativo. Este modelo, que sigue la estructura consecutiva, afecta a la identidad profesional de quienes acceden a la profesión, que no se configuran como educadores, sino como especialistas de su materia.

En este grupo también se incluyen los tutores de prácticas de los centros educativos, que cuentan, en términos generales, con escasa preparación para su labor de supervisión del alumnado, poco reconocimiento y escaso apoyo institucional (Comisión Europea, 2013b). Aunque los egresados de nuestro estudio concedan una importancia muy alta a los aprendizajes en esta etapa práctica, han criticado la falta de compromiso de dichos tutores y la necesidad de ajustar los criterios de selección.

Los expertos advierten que al adentrarse en la nueva cultura escolar, algunos estudiantes llegan a abandonar muchos aprendizajes adquiridos durante la reflexión teórica de la formación inicial (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000; Marcelo, 2009a). Es decir, se le acaba dando mucho más valor al ejemplo de la práctica que a lo estudiado desde las aulas, de ahí la importancia que adquiere que ambos módulos vayan conectados (teoría y prácticas externas) y adecuados a la realidad en la que se van a encontrar los futuros docentes.

Este programa formativo predecesor del Máster de Secundaria ha sido muy criticado desde sus comienzos porque se ha mostrado como claramente insuficiente e ineficaz (De Puellas, 2003; Esteve, 1997, 2009; González Gallego, 2005, 2010; Marcelo, 2002; Viñao, 2013). Su corta duración, el marcado carácter académico, la escasa formación práctica así como un programa formativo con ausencia de contenidos de gestión de centros, atención a la diversidad, tecnología educativa y de innovación (Marcelo, 2002) ha obligado a los docentes que comenzaban el ejercicio a aprender mediante ensayo-error (Esteve, 2009b; Marhuenda, 1995) y/o asumir su propia formación, siendo las competencias autodidactas las únicas que realmente desarrollaban (Barberá, 2010).

La falta de atención sobre estos contenidos podría explicar también los resultados de los docentes de secundaria en activo, quienes han puntuado por detrás de las científicas las competencias digitales, de atención a la diversidad y de trabajo en equipo.

Asimismo, esto puede explicarse por cómo se está abordando la formación permanente del profesorado en las últimas décadas. Si hacemos un repaso del marco ideológico, se proclama que sus planteamientos se han ido transformando y evolucionando en las últimas décadas (Imbernón, 2007). Así, los estudiosos de la materia indican que la orientación tradicional basada en transmitir contenidos (enfoque

perennialista), ha ido cambiando para posteriormente convertirse en una preparación de métodos rutinarios para solución de problemas (enfoque técnico) hasta llegar a una concepción basada en la práctica, que concibe al profesor como investigador en el aula. Sin embargo, la realidad no se suele corresponder completamente con esta última descripción.

A pesar de los enormes cambios descritos, nuestros sistemas de formación de profesores apenas han visto modificados sus contenidos y estrategias (Fabra y Doménech, 2001). Muchos centros de formación de profesores no consiguen preparar profesores para los desafíos actuales. Predomina el modelo de entrenamiento o institucional, basado en un sistema de cursos breves de actualización docente o bien situaciones prácticas demasiado estandarizadas, sin tener en cuenta las demandas reales ni el contexto en el que se desenvuelve el profesorado (Sarramona, Nogueira y Vera, 1998), que no permiten mejoras concretas. García-Ruiz y Castro (2012) concluyen en su trabajo de investigación la debilidad del sistema de formación permanente, basándose en la reclamación de los docentes para que la formación recibida se aplicara a su contexto.

En nuestro contexto de trabajo, hemos podido comprobar gracias a los datos facilitados por el centro de formación del profesorado de Castellón (CEFIRE)⁹⁵ que las temáticas sobre las que se han abordado los cursos sí que se han ocupado de competencias emergentes y de relevancia en la actualidad para el trabajo del docente. Concretamente, los cursos ofertados abarcan las siguientes competencias y ámbitos: emocional, comunicación oral, TIC, atención a la diversidad, didácticas y metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante (como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje servicio), por citar algunos ejemplos más destacados. Por tanto y paradójicamente a la vista de los resultados, hay mucha formación, pero poco cambio (Imbernón, 2007).

Lo único que observamos es que no hay ningún curso orientado al profesor como investigador del aula. Desde la institución formativa nos han indicado que el curso pasado lanzaron la iniciativa, pero no tuvo respuesta por parte de los docentes de Castellón. Sin embargo, queremos insistir que es uno de los modelos formativos que permiten adaptarse a nuevos contextos, potenciar el desarrollo profesional docente y el cambio en su práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2009; Imbernón, 2012; Latorre, 2003; Ponte, 2002; Zeichner y Noffke, 2001), por lo que lo retomaremos posteriormente para proponerlo como mejora.

No obstante, habría que tomarse con cautela pues, aunque queda fuera del objeto de nuestra investigación, sería necesario un análisis en profundidad que indagara sobre la metodología usada en la formación continua y la valoración por parte de los receptores de la misma.

...y la docencia sigue teniendo un marcado carácter de aislamiento

Nuestra investigación ha situado la competencia social (o Saber estar) como la más baja por parte de los cuatro grupos participantes en la misma.

Sin embargo, hoy en día no se concibe la docencia como una profesión para ejercer en solitario. Los marcos de competencias docentes analizados en nuestro trabajo señalan como fundamental precisamente “trabajar con otros” así como “trabajar con y en la sociedad”. El hecho de que la enseñanza sea una actividad intrínsecamente social (Vaello,

⁹⁵ El periodo al que nos referimos incluye desde el año 2008 al 2016 (ambos inclusive). La formación incluye: formación diseñada desde el CEFIRE como propuesta desde el centro educativo (en este segundo caso incluye en el análisis las categorías de: *autónoma, programa anual de formación permanente, formación en centros y grupos de trabajo*).

2009) evidencia que el profesor no desempeña su labor de manera aislada, sino que se ha de relacionar con diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, compañeros...) con los que debe, además, establecer vínculos.

Los numerosos retos planteados a las instituciones (tanto escolares como universitarias) y a su profesorado exigen abordar respuestas de forma colegiada. Además, la escuela por sí sola no puede atender toda la labor educativa (recordemos el refranero indígena de *para educar a un niño hace falta la tribu entera*). La cultura escolar y universitaria debe, por tanto, alcanzar objetivos comunes a partir de dinámicas colaborativas con los demás integrantes de la comunidad educativa (Lozano, Traver y Sales, 2016) que permitan, al mismo tiempo, abrir el centro a su entorno.

A este respecto hay que tener en cuenta lo que señalan algunos estudios (Gairín, 2009b; Torrego y Ruiz, 2011), acerca de la dificultad de modificar la tendencia del individualismo de los docentes, sobre todo en la concreción de prácticas de enseñanza-aprendizaje, convertidas en un baluarte de la discrecionalidad del profesorado (Zabalza, 2000).

Además, hay otro aspecto, que es la investigación educativa (ítem 3.9 de nuestro cuestionario), que también parece percibido como menos importante por parte de todos los grupos. Con los datos obtenidos, no podemos constatar si esta menor puntuación pueda ser debida 1) a la asociación conceptual de investigación con la participación de pruebas externas (como las PISA), en las que su finalidad es fundamentalmente sumativa o bien 2) por el desconocimiento de los beneficios de la propia investigación como medio de mejora de la práctica profesional.

De todas maneras, puede apuntarse a otros motivos que tienen que ver: por un lado, con el alejamiento y bloqueo de los resultados de las investigaciones universitarias hacia los profesores de etapas inferiores; y, por otro, a la falta de implicación de estos sobre su propia práctica para mejorarla, motivado en parte por la necesidad de preparación y una estructura organizativa del tiempo del profesorado que no facilita la reflexión (López, 2015; Sancho y Hernández, 2004).

Todas estas conclusiones nos conducen a la siguiente cuestión:

Y entonces, ¿cómo formamos a los futuros profesores?

Estamos posiblemente en una situación de transición en la que si bien el modelo tradicional de formación inicial del docente de secundaria ha tocado a su fin, aún no se ha configurado ni estabilizado con calidad el nuevo modelo de enseñanza y profesor que se precisa (González Sanmamed, 2015).

Tal y como advierte Santos (2009), existe peligro de que la guerra de intereses, las inercias arraigadas, la falta de una profunda reflexión conjunta y las condiciones institucionales nos impidan aprovechar la oportunidad de conseguir la formación adecuada.

Pero ello no es óbice para plantear propuestas de mejora que permitan sugerir la reflexión y quizá posibilitar algún cambio en las áreas que requieren mayor atención del máster y el modelo formativo docente, tal y como aquí abordaremos.

8.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este apartado recogemos las principales limitaciones de nuestra tesis, que hacen referencia a la naturaleza del tema de estudio, al diseño metodológico, la muestra y los instrumentos para la recogida de datos.

En primer lugar, el diseño de nuestra investigación, basado en un estudio de encuesta, tiene la limitación de que solo nos ha permitido acceder a las percepciones, lo cual no favorece la profundización sobre ciertos aspectos relevantes. Esto lo hemos compensado a través de la triangulación metodológica, en concreto, con el grupo de discusión.

Otra limitación tiene que ver con el propio concepto de competencia. Es importante tenerlo en cuenta sobre todo cuando preguntábamos a los egresados por el grado de consecución de las competencias al finalizar el máster, pues el propio término exige que para saber si realmente se han adquirido se tiene que poner en práctica, por lo que requiere más evidencias.

En relación al punto anterior, podríamos pensar que se puede haber dado cierto grado de deseabilidad social en las respuestas. A pesar de que es difícil de controlar, el hecho de que los egresados hayan puntuado por encima del resto de colectivos, nos permite afirmar que las respuestas podrían ser bastante honestas.

Respecto a la muestra, si bien la muestra es representativa en todos los colectivos, sería interesante contar con más respuestas en algunos departamentos didácticos, con el fin de profundizar en necesidades concretas de los profesores que pertenecen a los mismos y estudiar posibles perfiles de profesorado de secundaria.

Además, en el estudio únicamente están representados los centros públicos, porque es a los que hemos tenido facilidad de acceso. Sería interesante comprobar si el personal docente de los centros concertados y privados responden a un patrón de comportamiento similar.

Aunque hemos obtenido datos suficientes en el grupo de discusión y acreditación, sería interesante haber contado con la opinión de los estudiantes de los primeros cursos académicos del máster (2009-2010) y así tener más evidencias, sobre todo con respecto al funcionamiento del mismo y su contribución al desarrollo competencial de sus egresados.

Por último, la muestra es local, referida al contexto de la provincia de Castellón y el Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I. Sería interesante la aplicación del estudio en otros contextos (sobre todo el estudio descriptivo, recogido en el objetivo 1 de nuestra investigación).

La identificación de las limitaciones nos permite hacer una lectura prudente de los resultados y las propuestas de mejora, pero también plantear nuevos caminos sobre los que dirigir futuros estudios, que los presentaremos en el último apartado de prospectiva de la investigación.

8.4 PROPUESTAS DE MEJORA

La discusión de resultados y conclusiones anteriores nos han servido como un indicador útil para identificar propuestas de mejora del máster en cuestión y el modelo formativo vigente. Estas ideas pueden tomarse como punto de partida, ya que partimos del convencimiento de que la mejor forma de mejorar la formación es articulando procesos de reflexión conjuntos por parte de todos los colectivos implicados.

Las recomendaciones las hemos articulado de forma concreta, apoyándonos bien en algunas evidencias del marco teórico o en propuestas que otros investigadores acertadamente ya han recogido. Están organizadas en dos ámbitos de decisión: interno y externo. El nivel interno hace referencia a propuestas dirigidas al programa formativo, más concretamente, al Máster de Secundaria objeto de nuestro estudio. El externo, tiene que ver con propuestas de mejora más vinculadas a procesos de decisión propios de política educativa, tanto a nivel autonómico como nacional.

8.4.1 Propuestas relacionadas con el programa formativo

En primer lugar, a nivel interno, procedemos a describir las acciones que irían orientadas a cubrir la problemática detectada: un profesorado universitario y docentes de secundaria aún vinculados al saber, con posibilidades de mejora en la coordinación y el trabajo por competencias (esto incluye la falta de: conexión con el entorno, el diseño de proyectos colaborativos y el fomento de la práctica reflexiva). Se podría resumir, por tanto, en un modelo de formación inicial que sigue sin resolver el reto de la profesionalidad docente y una formación permanente que no facilita una adaptación completa al perfil del profesorado que se requiere en la actualidad.

A continuación indicamos las finalidades que se persigue conseguir, acompañadas de una descripción en la que se plantean posibles propuestas, centrándonos principalmente en la formación inicial.

1. Conectar las aulas universitarias con las de secundaria

El denominado prácticum o estancia en prácticas, constituye un módulo que se encuentra a mitad camino entre formación universitaria y el proceso de acceso a la profesión, por lo que juega un papel clave en el desarrollo competencial del alumnado.

Su posición privilegiada exige un trabajo de coordinación importante. Ello requiere, a su vez, buena disposición de las instituciones y agentes implicados (González, Jiménez y Pérez, 2011) y su éxito dependerá de que dicha colaboración se encuentre bien articulada (Whittington y Ferrandez-Berruero, 2007; Zabalza, 2011).

Por otra parte, nos preocupa cómo se cuestiona cada vez más la universidad como órgano responsable de la formación inicial del profesorado de secundaria. Esto viene motivado, entre otros aspectos, por la distancia entre esta institución y los institutos de secundaria (Santos y Lorenzo, 2015).

Como bien hemos comentado, el periodo de prácticas del Máster de Secundaria de la UJI se organiza en dos subperiodos desde el curso 2014-2015. Para ello, el profesorado que reciba a los estudiantes tras la primera fase de observación podría organizar su materia aprovechando la experiencia del alumnado. Ello requiere una adecuada planificación y, cuando sea necesario, facilitar previamente indicaciones a los estudiantes para organizar su estancia en el centro y posteriormente poder incorporarlo en clase.

No obstante este entendimiento mutuo no solo puede quedar reservado a este periodo sino que debe crearse un canal activo que facilite la comunicación continua, el diálogo y el compromiso de sus miembros.

Este espacio no sería una propuesta de nueva creación, sino que tuvo su génesis en forma de seminario permanente al comienzo del máster en el curso 2009-2010, tal y como hemos recogido en un trabajo anterior (Sánchez-Tarazaga, Ferrández-Berrueco y Marqués, 2016).

El seminario, con representación del profesorado del máster, egresados y tutores de prácticas de los institutos, puede estar dedicado en primera instancia al intercambio de experiencias.

Además, se pueden impulsar otras estrategias, que podrían valorarse a medio o largo plazo, aunque quizá exceden la competencia de la dirección académica del programa. Entre ellas, podemos mencionar algunas que proponen Ametller y Codina (2016) o la ANECA (2012), como potenciar la presencia de docentes de secundaria en el equipo docente del máster, valorar la posibilidad de que el profesorado universitario realice estancias en los centros de secundaria o promocionar equipos mixtos de docentes de secundaria y de universidad, para desarrollar proyectos de innovación e investigación educativa.

De esta manera, ambas partes (universidad y centros) se retroalimentarían y permitiría abrir camino hacia una relación simétrica de cooperación que, a largo plazo, pudiera materializarse en la creación de una auténtica red de trabajo (Martínez Martín, 2015).

2. Desarrollar propuestas formativas que permitan integrar la realidad de los aprendizajes académicos con su entorno

De todas maneras pretendemos que la conexión de la universidad vaya más allá de los centros de secundaria. Por ello una recomendación es que se trabaje para crear nexos de unión entre la academia y las organizaciones de su entorno. Esto lo podemos concretar en el contexto de nuestra universidad a través del seminario-red *Work Based Learning* (WBL), que permite ampliar los horizontes de la colaboración más allá del prácticum.

La estrategia WBL, que también promueve la Comisión Europea (2013c), se orienta hacia el desempeño laboral para facilitar el reconocimiento, la adquisición y aplicación de las competencias y conseguir unos resultados acreditados y significativos para el estudiante, la universidad y el mercado laboral (adaptación de Garnett, 2005).

Lo interesante de la propuesta, además de conectar la academia con la institución externa, se sustenta en los principios del aprendizaje significativo o experiencial y permite aplicar un rango de estrategias metodológicas muy amplio, como el aprendizaje servicio o aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo. Lo cual, si se articula bien, es un espacio propicio que permite verificar el dominio de las competencias que se deberían haber adquirido en los estudios universitarios y desarrollar nuevas, si la experiencia lo permite.

3. Potenciar la práctica reflexiva

Creemos indispensable que la formación inicial prepare a los futuros docentes para investigar sobre, desde y para su práctica y, de esta manera, conseguir el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permitan mejorar su desempeño. Para ello, apuntamos algunas sugerencias.

Una primera propuesta es extender el uso portafolio reflexivo, pues nos consta que ya se utiliza en alguna materia del máster, pero su aplicación es aún muy residual. Esta herramienta, considerada necesaria para el desarrollo profesional docente, permite que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos educativos y sean conscientes de su propio aprendizaje (Marcelo, 2009c; Marqués y Badía, 2014).

En concreto, se podría valorar su utilización en la elaboración del Trabajo Final de Máster (TFM), ya que está pensado como catalizador del conjunto de competencias desarrolladas en el máster a lo largo de los diferentes módulos formativos. De hecho, desde el informe de renovación de la acreditación (AVAP, 2015), el criterio 6 referido a Resultados de Aprendizaje se insta a adecuar el TFM. Más concretamente sugiere que: “como Trabajo Fin de Máster de una especialidad, debe dar cuenta de que se han adquirido las competencias de la misma” (p. 7).

Por otra parte, contamos con un ejemplo reciente de una alumna del citado máster que se ha servido del portafolio para su TFM (Mollar, 2016). A través de sus conclusiones constatamos que este instrumento permitiría dar respuesta a nuestro objetivo de mejora.

A continuación recogemos algunas de las reflexiones de su autora que nos han parecido más interesantes (p.49):

En las asignaturas donde he utilizado el portafolio me ha sido más fácil reflexionar sobre cada competencia, ya que en ellas el proceso de organización del conocimiento ya estaba hecho (...)

(...) Durante el Prácticum podría decir que trabajé por inercia, realicé la unidad didáctica y la manera de impartir la clase con los conocimientos adquiridos durante el Máster. Reflexionar sobre cada una de las competencias en el contexto del Prácticum me ha hecho ver cómo utilicé en cada momento los conocimientos adquiridos y por qué. Además de qué es aquello que me falta por desarrollar en cada una de ellas. De otra manera el aprendizaje habría sido más superficial. (...)

(...) A través de la práctica reflexiva, como hemos visto, el docente realiza un ejercicio de autoanálisis sobre su propia práctica para mejorarla. Tras la realización de este portafolio, puedo afirmar que es una herramienta que potencia la reflexión.

Dentro de esta iniciativa se podría estudiar la conveniencia de utilizar más las tutorías (individuales o en grupos) en las que se programen acciones que favorezcan el pensamiento reflexivo.

Como reconocen algunos autores (Pérez García, 2005; Stout, 1989), practicar una enseñanza reflexiva compete tanto al profesor-tutor del centro como al tutor de la universidad. Es por ello que, nuestra segunda propuesta va encaminada hacia la formación de los docentes (tanto profesorado académico como tutores de prácticas) en técnicas y estrategias que faciliten la estimulación a la indagación. Lo que Shön (1983) se refiere con pasar del conocimiento de la acción a una reflexión sobre la reflexión en la acción.

Además, desde la Coordinación de Prácticas Externas del Grado de Maestro en Infantil y Primaria desde la misma universidad se está llevando a cabo seminarios sobre esta temática, por lo que podría establecerse una colaboración de acciones formativas de forma que se puedan beneficiar los estudiantes de grado y máster.

4. Mejorar la coordinación docente

La puesta en acción de la propuesta anterior nos lleva a esta iniciativa que presentamos aquí. Hemos dicho que un buen docente ha de ser capaz de reflexionar e investigar, articulando una relación adecuada entre teoría y práctica...pero esto solo se puede conseguir a través del trabajo colegiado (Tribó, 2008b). Además, la necesidad de procurar la adquisición de las competencias en el alumnado obliga a planificar mecanismos que velen por la coherencia y coordinación del plan de estudios del máster (ANECA, 2012).

Una posibilidad en aras de mejorar la coordinación es que los equipos docentes del máster articulen proyectos conjuntos, que respondan a las exigencias de la profesión y permitan a los futuros profesores conseguir una visión global de lo que están aprendiendo. Para ello, según nos sugieren Rué y Lodeiro (2010), las materias tienen que dejar de ser fragmentos de conocimientos compartimentados y pasar a formar parte de un proyecto global, transversal y multidisciplinar.

Esto obliga a revisar las competencias asignadas a los distintos módulos y conseguir interrelacionarlas así como definir con claridad los aportes de cada una, superando planteamientos academicistas y disciplinares (González Sanmamed, 2015). También es necesario organizar una sesión de trabajo para unificar y coordinar criterios en el volumen total del trabajo que se le exige al estudiante así como en una adecuada distribución temporal del mismo (Torrego y Ruiz, 2011). Para ello, las guías docentes pueden ser un instrumento base para acometer esta labor. Esto permite dotar de sentido sistémico al currículum y trabajar por conseguir una mayor coherencia, aspecto que reclamaban los estudiantes de nuestro estudio.

En el contexto de la Universitat Jaume I, hemos podido constatar que en el curso 2016-2017 están activos dos grupos específicos de innovación educativa para trabajar de forma coordinada en el Máster de Secundaria de la universidad (especialidades de Matemáticas y Física y Química). Esto podría valorarse como ejemplo para que se tenga en cuenta desde otras especialidades, pero también para crear un grupo interdisciplinar.

De todas maneras sabemos la complejidad que ello conlleva y, más que acciones concretas de coordinación, deberíamos pensar en dinámicas que permitan poder avanzar hacia una cultura de colaboración o colegialidad (Day, 2006). Esto implica relaciones de confianza y compromiso entre el profesorado, apoyo mutuo, observación de la práctica de unos a otros, planificación conjunta y, en definitiva, un aprendizaje profesional compartido (Gairín, 2009; López Gómez, 2016; Montero, 2011).

5. Integrar la competencia emocional

Para incluir la dimensión intrapersonal dentro del programa formativo, es importante que el profesorado del máster explicita qué ámbitos de la misma quiere abordar y desde qué módulo. En paralelo, se podría organizar alguna sesión de sensibilización sobre la importancia de trabajar esta competencia de forma explícita y animar a participar en el curso de formación de la universidad de "Inteligencia emocional", ofertado en su plan formativo desde el curso 2013-2014.

Además, también sería interesante plantearla que se trabaje por parte del alumnado durante sus prácticas, pues supone un contexto privilegiado para poder desarrollarlas (Repetto y Pérez González, 2007).

Otra alternativa que podría valorarse es una alfabetización emocional (Goleman, 1996) a través de la realización de talleres secuenciados en los que se trabaje la dimensión intrapersonal a la que hacía referencia también Gardner (1983, 1995) a través de una metodología activa. Algunos aspectos nos los sugiere Hué (2013) a partir de su experiencia: autoconocimiento, autoestima, autocontrol, motivación, construcción del proyecto personal y docente, conocimiento de los demás y liderazgo. Estos conceptos se basan en la propuesta de tres referentes en este campo como son Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996).

En relación a la formación permanente, si bien excede del ámbito universitario del máster, sugerimos para las instituciones encargadas de la formación continua una recomendación:

6. Potenciar un modelo formativo que contemple actuaciones reflexivas

La formación permanente del profesorado debe rediseñarse teniendo en cuenta las competencias profesionales que este colectivo ha de dominar para el desempeño de su trabajo (García-Ruiz y Castro, 2012), lo que supone enmarcarla en proyectos de transformación a más largo plazo (Quílez et al., 2017). Además, debe hacer frente a las debilidades manifestadas anteriormente que tienen que ver, sobre todo, con la metodología predominante y la falta de contextualización.

Una posibilidad de mejorarla, aunque no es la única, es la estrategia metodológica de la investigación-acción de Kemmis y McTaggart (1998). Sería necesario sensibilizar al profesorado sobre la importancia de la práctica reflexiva y crear una cultura orientada a la investigación. De esta manera, el profesorado estaría más comprometido con la innovación educativa, pues toma un rol activo en las decisiones y se convierte en agente del cambio (Cochran-Smith y Lytle, 2009).

Hemos aprendido que el camino hacia la implementación de la práctica reflexiva a través de la investigación es difícil, aunque no por ello una cuestión imposible de realizar. Se hace necesario los siguientes elementos, que acompañamos de sus paradojas entre paréntesis (Berger, Boles y Troen, 2005): todo el profesorado del centro o institución tiene que hacer investigación (pero no se puede forzar desde la Dirección); el equipo directivo resulta decisivo para asegurar el éxito o fracaso de esta medida (aunque corresponde su realización a los docentes); es recomendable que el proceso esté apoyado por parte de un agente externo (pero no siempre se puede conseguir); el profesorado tiene que aprender habilidades para investigar (no se puede asumir que quieran dedicar tiempo a formarse en este área).

8.4.2 Propuestas relacionadas con la política educativa

El segundo tipo de propuestas que hemos identificado tiene que ver con el ámbito de decisión externo al máster y a la propia universidad, por lo que la mirada va dirigida hacia la Administración educativa.

1. Conseguir identificar e implicar a los buenos centros de prácticas y tutores

En primer lugar, tenemos que remitirnos a la normativa autonómica disponible actualmente, que la hallamos a través de la *Orden de 30 de septiembre de 2009*, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento para la selección de centros de prácticas del Máster de Secundaria en la Comunidad Valenciana. La orden citada contiene dos artículos que hacen referencia concreta a los criterios de selección de los tutores (Art. 3) y a los centros (Art.7).

En relación a los tutores de prácticas, establecen las siguientes indicaciones: 1) podrán tutorizar hasta un máximo de tres estudiantes por curso académico; 2) deben acreditar una antigüedad de al menos de tres años en la función pública docente; 3) deben haber prestado servicios en el centro aspirante de prácticas durante al menos un curso escolar completo; 4) tendrán preferencia docentes con destino definitivo, que dispongan de experiencia en tutoría y se hayan formado en el ámbito de la tutoría y orientación.

En lo que respecta a los centros, se nombra a una Comisión de selección que tiene en cuenta los siguientes criterios: 1) adecuación entre los objetivos y capacidades a adquirir por los estudiantes del prácticum, y los criterios de evaluación y seguimiento; 2) coherencia en las actuaciones propuestas, así como en su diseño y temporización; 3) participación del centro en proyectos de innovación educativa, planes experimentales e iniciativas para la mejora de la calidad educativa; 4) inclusión del uso vehicular del valenciano y lenguas extranjeras, así como del uso de las TIC; 5) experiencia del profesorado en la formación pedagógica de estudiantes; 6) disponibilidad del centro (horario, recursos didácticos, equipamientos informático...); 7) inclusión en el proyecto educativo de estrategias y actuaciones para un mejor desarrollo de la formación propia del prácticum.

A la vista de los resultados de nuestro estudio, podríamos pensar que los criterios recogidos por la normativa regional, tanto de centro como tutores, no son suficientes y podrían revisarse. Valle y Manso (2011) apelan a la necesidad de que la Administración educativa competente establezca un sistema a través del que se reconozca la adecuación de centros para acoger a los estudiantes en prácticas, entre los que destacan los siguientes criterios:

- Planteamientos pedagógicos claros, compartidos por los miembros del centro y por las familias.
- Una estructura organizativa que permita la participación activa de los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Un estilo de gobierno basado en un liderazgo participativo, alineado con los planteamientos pedagógicos.
- Una cultura de solución de problemas explicitada en planes concretos de intervención educativa.

Estos presupuestos de buenos centros coinciden con la escuela democrática e inclusiva que definen otros autores consultados y que nos parece oportuno recoger aquí (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016; Traver, Sales y Moliner, 2010).

También podría valorarse incorporar cursos específicos de formación para los tutores de los centros así como algún sistema de evaluación de la satisfacción del alumnado, tanto en lo que se refiere al centro como a la función desempeñada por el tutor, con el fin de recoger un mayor número de evidencias que redunde en una mayor calidad en el prácticum.

2. Concebir las políticas del profesorado desde un enfoque integrador

Si bien podrían iniciarse una serie de sugerencias de mejora sobre el modelo formativo (acceso, profesorado, duración, etc.), nos situamos en la línea que plantea Martínez Martín (2015), cuando señala que las propuestas de mejora de la formación docente no pueden entenderse al margen de una reforma conjunta de la formación inicial y permanente. Incluso vamos un paso más allá, pues la cuestión formativa utilizada de forma aislada no es suficiente para marcar una diferencia en términos de calidad del sistema educativo (López Rupérez, 2015; Moreno, 2006).

Por tanto, y a nuestro entender, las políticas de formación tienen que formularse en un marco más amplio, que abarque las políticas del profesorado como un bloque único, de forma que se tomen decisiones de forma coordinada y, por contra, no se aborden como procesos independientes. Este marco interpretativo, aún incipiente, ha sido recogido en la política educativa mediante el término *teacher education system* (Comisión Europea, 2013b) y, recientemente, por Manso y Valle (2016) como *Lifelong Teacher's Education* (Permanente Educación Docente).

Teniendo pues en cuenta este enfoque integrador, en nuestra opinión las iniciativas de reforma sobre política del profesorado deben orientarse a partir de la articulación de un marco común de competencias profesionales sobre el que proyectar el perfil docente (Caena, 2014; Sánchez-Tarazaga, 2015). Además, podría estar vinculado a los cuatro saberes que ya identificó Delors (1996) y posteriormente adoptaron otros autores (Bernal y Teixidó, 2012; Echevarría, 2002; González y Wagenaar, 2003; Jofré y Gairín, 2010; Monereo y Pozo, 2007; Tejada, 2009; Tribó, 2008a).

Esto incluye la definición, a su vez, de un marco de competencias de los formadores del profesorado (personal académico universitario, tutores de centros de prácticas, mentores...), de forma que se articule su selección y formación, dando respuesta a las necesidades actuales del sistema.

Este marco de competencias, con función institucional, social y sobre todo corporativa (según define Prats, 2016), permitiría abrir nuevas rutas hacia la carrera docente ya que fortalecería la profesión al dotarle de una estructura de aprendizaje para toda la vida (OCDE, 2009):

Así que la descripción de las competencias necesarias por el profesorado solo es, por sí misma, útil si está integrada en una estrategia sistémica más amplia que permita seleccionar a los candidatos adecuados, desarrollar sus competencias en la formación inicial docente y asegurar que se desarrollan a lo largo del ejercicio profesional (Comisión Europea, 2012b, p. 28).

Tal y como ya recogía Perrenoud (2004a), no se puede realizar ningún avance sin una representación compartida de las competencias profesionales. Precisamente desde la política educativa europea hemos constatado que esta cuestión está adquiriendo una creciente importancia. La Comisión Europea (2012a) establece que cada Estado miembro debería acometer como acción prioritaria la definición de las competencias y cualidades requeridas del profesorado a través de un marco competencial, como punto de partida en los programas de selección, formación y desarrollo profesional.

Respecto a la selección del profesorado, insta a los sistemas educativos europeos a que una de las principales medidas sea crear un sistema efectivo de reclutamiento basado en un perfil claro de competencias docentes, medidas a través de unos indicadores clave. La justificación la hemos analizado en el marco teórico, donde la literatura ponía de

manifiesto que en la actualidad no se puede asegurar que los procedimientos actuales de selección en muchos de los Estados miembros estén atrayendo a los mejores candidatos.

En cuanto a la formación inicial, se considera que el marco de competencias docentes es vital para asegurar que todos los programas de formación inicial faciliten a los estudiantes que puedan usar las competencias clave y que además cuenten con la capacidad y motivación de continuar renovándolas a lo largo de su carrera.

Por otra parte, también se podría incluir el esquema competencial en los programas de inducción. Cuando los docentes comienzan el ejercicio de la profesión y tienen un tutor para orientarles, el proceso resulta más beneficioso si existe una comprensión compartida de lo que constituye la buena docencia.

Y, sin duda, apoyarse del marco profesional de competencias común resulta más que evidente en procesos de evaluación del profesorado. De hecho, una de las medidas que se recogen en la política educativa europea es la supervisión del progreso del profesorado. Con ello se refiere a ofrecer retroalimentación sobre su rendimiento de manera regular, basándose en un sistema de evaluación de acuerdo a los estándares incluidos en un marco competencial. Ahora bien, existen desafíos por superar para garantizar que se confíe desde el colectivo docente en dicho marco para fines evaluativos y sobre todo que superen la visión estrictamente sumativa.

Así pues, y con las consideraciones apuntadas, la integración de un marco de competencias docentes contribuiría a fortalecer la profesión (Caena, 2014; Perrenoud, 2004a; Sarramona, 2007; Vaillant, 2007b), al favorecer una interconexión del ejercicio profesional docente (selección del profesorado, formación inicial, inducción y desarrollo continuado) y sentar las bases de un sistema educativo de calidad y coherente. Además, el mayor beneficio derivado de la existencia de estos estándares de práctica lo reciben los mismos docentes (Danielson, 2011). De este modo, cuando saben lo que se espera de ellos, les ayuda a comprometerse con una reflexión sobre su práctica y un diálogo profesional estructurado, constituyendo las actividades que conducen a un mayor aprendizaje profesional a lo largo de su carrera docente.

8.5 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de la discusión de resultados y las limitaciones identificadas, esta tesis nos abre la posibilidad de valorar futuras líneas de investigación. Son las siguientes:

En primer lugar, en nuestro estudio hemos visto que el máster contribuye positivamente a que los futuros docentes den importancia al conjunto de competencias docentes. No obstante, podríamos plantearnos los motivos de este cambio: ¿Es por el profesorado? ¿El contenido de las materias? ¿La experiencia de las prácticas en el centro? ¿O una combinación de estos y otros elementos? Averiguar qué factor o factores contribuyen a que los estudiantes del máster perciban como más importantes las competencias podría ser una primera línea de investigación.

En segundo lugar, podríamos realizar un estudio longitudinal, más concretamente un *estudio de tendencias* (Torrado, 2012), consistente en recoger progresivamente más datos en diversos cursos académicos para contrastar si hay diferencias entre cohortes. Apoyándonos del cuestionario utilizado, podríamos implicar activamente a los estudiantes, de forma que incluyan evidencias de la consecución de cada competencia (tipo portafolio reflexivo) durante el transcurso del máster. Asimismo, podría incorporarse otros instrumentos de análisis cualitativo como la entrevista personal o historia de vida.

En tercer lugar, tal y como ya anticipábamos en las limitaciones, pensamos que sería necesario ampliar la muestra: incluir a centros de titularidad privada y concertada, así como más docentes en activo por departamento didáctico. En relación a esta última cuestión, el Máster de Secundaria incluye en su alumnado al futuro profesorado de las Enseñanzas de Régimen Especial (música, danza, artísticas y enseñanzas deportivas). Las características de estas enseñanzas difieren en algunos aspectos de las de la secundaria, por esto sería interesante realizar investigaciones sobre las necesidades de formación específicas de este profesorado.

En cuarto lugar, las ideas de mejora sugeridas en este capítulo podrían ser discutidas por el profesorado del máster, los verdaderos protagonistas y posibilitadores del cambio. Estas recomendaciones, serían un punto de partida para la reflexión, pues como ya hemos dicho y volvemos a insistir, lo que cuenta es la experiencia de los docentes implicados en el programa y la cultura por la mejora continua. Además, también sería interesante incorporar en este proceso algunas propuestas de mejora que sugiere el informe de la ANECA (2012) y el documento de la Conferencia de Decanos de Educación (2016) mencionado anteriormente. En este último se recoge un variado registro de buenas prácticas procedentes de 22 universidades españolas para el Máster de Secundaria. Esto no constituiría por sí mismo una línea de investigación, pero sí una posible línea de trabajo.

En quinto lugar, también sería interesante ampliar el estudio descriptivo en otras etapas de la carrera docente. Una posibilidad sería estudiar la consecución de las competencias del profesorado de secundaria durante los primeros años en ejercicio.

Finalmente, además de las cuestiones planteadas, el proceso de aprendizaje de la doctoranda a través del desarrollo de esta tesis ha propiciado una motivación para seguir investigando en otros temas sobre la cuestión docente. Entre otros aspectos, queremos destacar los siguientes: los sistemas de acceso a la profesión, la práctica reflexiva en los procesos de formación del profesorado, la inserción profesional del profesorado novel (programas de acompañamiento) o la formación continua. Todo ello, teniendo en cuenta no solo el ámbito nacional, sino también el internacional y así poder complementar los estudios a través de una perspectiva comparada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4.
- Adrián, J.E. y Rangel, E. (2006). La transición adolescente y la educación. En F. Doménech y V. Pinto (coords.), *Formación psicopedagógica del profesorado de secundaria. Vol. I. Psicología Evolutiva y de la Educación*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Agut, S. y Grau, R. (2001). *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Alain, E.C. (1986). *Propos sur l'education*. Paris: PUF.
- Alanís, A. (2001). *El saber hacer de la profesión docente*. México D.F.: Trillas.
- Alonso, L. y Blázquez, F. (2010). La experiencia on-line de la Universidad de Extremadura. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 167-178). Barcelona: Graó.
- Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje. En J. Alsina (coord.), *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales* (pp. 18-25). Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas*, 25, 9-34.
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz I., Clares, José, del-Frago, R., García-Lupián, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE* (15) 1, 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm
- Ametller, J. y Codina, F. (coord.). Per una millora de la formació dels docents a Catalunya: Reflexions i propostes. *Col·lecció Documents MIF*, 4. Recuperado de <http://mif.cat/per-una-millora-de-la-formacio-dels-docents-a-catalunya/>
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (Informe ejecutivo). Madrid: ANECA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Análisis de situación y propuestas de mejora*. Madrid: ANECA
- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Madrid: ANECA.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M.T. y Bermúdez, M.P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences teachers with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 9-16.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Avalos, B. (1996). Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 41. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- AVAP (2015). *Informe definitivo de renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado, Máster y Doctorado*. Recuperado de https://e-uji.es/pls/www/euji22702pi.informes_avap?est=42135
- Avia, M.D. (2007). Competencias para la autoestima y el ajuste personal. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 36-38.
- Ayala, A. y Luzón, A. (2013). Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI. Una visión comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 9-17.
- Baena, M. D., Ganuza, C. y Marrero, J. (1998). El curso de cualificación pedagógica: una oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado de secundaria. En J. Domingo et al. (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 65-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*. Colombia: Banco Mundial-Mayol Ediciones.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company.
- Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 89-95). Barcelona: Graó.
- Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en rescherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.

- Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrero, B. (2009). Reseña de "Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje" de TALIS (OCDE). *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (13)3, 2009, 340-344.
- Bauman, X. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Benarroch, A., Cepero, S. y Perales, F.J. (2011). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615.
- Benavides, O. (2002). *Competencia y competitividad*. Colombia: McGraw-Hill.
- Benejam, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 44-56.
- Berger, J.G., Boles, K.C. y Troen, V. (2005). *Practitioner research for teachers*. London: Sage Publications.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bernal, J.L. (2007). *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza: I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 95-144). Barcelona: Paidós.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19 (2), 175-192. doi: 10.1080/14681366.2011.582255
- Bisquerra, R. (2002). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blankenship, R.L. (Ed.). (1977). *Colleagues in organization: The social construction of work*. New York: Wiley and Sons.
- Bloom, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Boix, R. y Burset, S. (2011). Hacia un nuevo paradigma en la Enseñanza Superior. En J. Alsina (coord.), *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales* (pp. 12-17). Barcelona: Octaedro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2006a). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2006b). La formación inicial del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia social*, 9, 58-69.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En C. Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp.41-59). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J.M. Valle y J. Manso (dirs.), *La 'cuestión docente' a debate: Nuevas perspectivas* (pp.15-29). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1).
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, enero-abril. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice*. Albany: State University of New York Press.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Buendía, L. (1998). La Investigación sobre Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 5-24.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. En J. Loughran y T. Russell (eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-21). London/Washington DC: Falmer Press.
- Bullough, R.V. y Baughman, K. (1997). *First year teacher eight years later: An inquiry into teacher development*. New York: Teacher College Press.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burgoyne, J. (1989). Creating the managerial portfolio: building on competency approaches to management development. *Management Education and Development*, 20, 56-61.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27, 87-104.

- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331. doi: 10.1111/ejed.12088
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of Teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Canaleta, X., Vernet, D., Vicent, Ll. y Montero, J.A. (2014). Master in Teaching Training: A real implementation of active learning. *Computers in Human Behaviour*, 31, 651-658.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En F. Blanco (dir.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: M.E.C. Colección Conocimiento Educativo.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Carbonell, J. (2007). La educación y la escuela ante los cambios sociales. En F. Blanco (dir.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 9-29). Madrid: M.E.C. Colección Conocimiento Educativo.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Cardeñoso, J.M. y Azcárate, P. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el CCP desde una didáctica específica. En J. Domingo et al. (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 98-105). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cardona, P. (2003). El coaching en el desarrollo de las competencias profesionales. En J.M. Casado, M. Vilallonga y F. Alcaide, *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo* (pp. 147-166). Barcelona: Ariel.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Casares, J. y Aranda, A. (2013). Política de educación. En L. Gámir (dir.), *Política económica de España* (pp.247-270). Madrid: Alianza Editorial.
- Casas, M. (2004). La formación del profesorado diseñada por la LOGSE. Experiencias formativas de geografía e historia a través de los CCP experimentales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 57-67.
- Casas, M. (2010). Las prácticas y las competencias en la formación docente. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 311-327). Barcelona: Graó.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1:La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

- Castillejo, J.L. (1982). Los I.C.E y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 269, 43-55.
- Castillo, S. (2013). El profesor de Educación Secundaria en el siglo XXI: Fundamentos para su formación. En S. Castillo (coord.), *El profesor de Educación Secundaria para el siglo XXI: Fundamentos para su formación* (pp.9-14). Madrid: UNED.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignants. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche Imprimer*, 10, 1-35.
- Cava, M. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy v2.12*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/8000050/Blooms-Digital-Taxonomy-v212>.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2005). Executive Summary: The report of the AERA Panel On Research and Teacher Education. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel On Research and Teacher Education* (pp. 1-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 29-64). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>
- Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Coll, C. (2010a). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. Madrid: Fundación Santillana.
- Coll, C. (2010b). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Collins, K., Mulder, M. y Weigel, T. (2006). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Conferencia de Decanos de Educación (2016, Abril). *Documento de Análisis: Jornadas Monográficas sobre "Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas"*. Documento no publicado.
- Corbalán, F. (1998). Una vida enseñando matemáticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 72-75.

- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el instituto de Secundaria. En F. Imbernón (coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 111-128). Barcelona: Graó.
- Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Corrigan, D. y Haberman, M. (1990). The Context of Teacher Education. En R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 195-211). Nueva York: McMillan.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica a la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Dalin, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. Londres: Cassell.
- Danielson, Ch. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, L.M. (2009). How Teachers Learn. *Educational Leadership* 66 (5), 5-9.
- Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Chile: PREAL- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S.J y Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42) doi: [10.14507/epaa.v13n42.2005](https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005)
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 677-692.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: Ministerio de Educación-Universidad de Oviedo.
- De Puelles, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M. C. Benso y M. C. Pereira (eds.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp.17-37). Orense: Concello de Ourense-Fundación Santa María-Universidade de Vigo.
- Del Pino, A. (1997). Empleabilidad y competencias ¿nuevas modas? En M. Ordóñez (coord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos* (pp.104-116). Barcelona: Gestión 2000.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykison.
- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Doménech, F. (2012). *Psicología educativa: su aplicación al contexto de la clase*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Egido, I. (1996). La política educativa de la Unión Europea: principales etapas de desarrollo. *Tendencias pedagógicas*, 2, 19-29.
- Egido, I. (2009). La profesión docente en la Unión Europea.: tipología, modelos, políticas. En M. de Puelles (coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp.202-227). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: Falmer Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 1993, 6(4), 50-72.
- Escudero, J.M. (2009a). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.
- Escudero, J.M. (2009b). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.

- Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (editores). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J.M. (1989). *El malestar docente*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial del profesorado de secundaria*. Madrid: Ariel.
- Esteve, J.M. (2001). El profesorado de Secundaria: Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-30.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2006a). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (coord.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-69). Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Esteve, J.M. (2006b). Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Esteve, J.M. (2009a). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria): Crítica y propuestas. En M. de Puelles (coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 139-162). Madrid: Biblioteca nueva.
- Esteve, J.M. (2009b). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350,15-29.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organisation*. Nueva York: Free Press.
- Eurydice (2002-2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática* (5 volúmenes). Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2002). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática* (Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral). Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2013). *Key data on Teachers and School Leaders in Europe: 2013 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10. 2797/91785
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/031792
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Fabra, M.L. y Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar: Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Farland, D. y Gullickson, A. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado: Un metamanual*. Bilbao: Mensajero.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, Ficha 7, 1-13.
- Fernández, J.M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-14.
- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado, *RELIEVE*, 20 (1), art. 1. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v20n1/RELIEVEv20n1_1.htm
- Ferreres, V. (2002). La profesionalidad. En B. Jiménez y R. Megías, *Formación profesional: Orientaciones y recursos* (pp.151-164). Barcelona: Praxis.
- Ferrés, J. (1995). Televisión, espectáculo y educación. *Comunicar*, 4, 37-41.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Field, B. (1994). The Skills and Competencies of Beginning Teachers. En B. Field y T. Field (eds.), *Teachers as Mentors: A practical guide* (pp. 8-25). London: The Falmer Press.
- FIER (2010). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development*. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. *Final Report*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Recuperado de http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf
- Fineman, S. (2000). *Emotions in Organizations*. London: Sage Publications.
- Fleishman, E.A. (1964). *The structure and measurement of physical fitness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flemming, D. (1991). The Concept of Meta-competence. *Competence an Assessment*, 16, 7-10.
- Fontana, D. (1995). *La disciplina en el aula: gestión y control*. Buenos Aires: Santillana.
- Forte, M.A. y Gil, J.M. (2014). *Innovación educativa de la Universitat Jaume I en el periodo 2010-2012: Resultados de la participación del PDI en la Formación e Innovación de la docencia y su impacto sobre la calidad educativa de la UJI*. Castellón de la Plana: Vicerectorat d'Estudiants, Ocupació i Innovació Educativa-Unitat de Suport Educatiu.
- Fuentes, E. (2003). *Prensa y educación en el proceso de integración europea*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrurtu editores.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36 (1), 68-83.

- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27.
- Gairín, J. (2009a). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Gairín, J. (2009b). Cambio y mejora: la innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán (coords.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63 (1), 93-108.
- Gallardo, M.A. (2011). Evaluación de competencias en la Educación Superior. Un acercamiento teórico. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 7 (2), 1-12.
- Gallart, M.A y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP*, 6 (2), 13-18.
- Gallego, R. (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas: una discusión necesaria*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego González, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Gallent, M.C. (2015). *Anàlisi dels qüestionaris d'avaluació docent de les universitats públiques espanyoles sota el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: Què avalua, en realitat, l'estudiant?* Tesis doctoral. Universitat de València, València.
- Galvis, R., Fernández, B. y Valdivieso, M. (2007). *Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico*. Taller presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior, Caracas, Venezuela.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- García Alarcón, G.A. (2005). Las inteligencias múltiples en la escuela secundaria: el caso de una institución pública del Estado de México. *Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, 6 (12), 189-315.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación*. Madrid: Narcea.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla.
- García Garrido, J.L. (2013). Tendencias de la Formación del Profesorado de Secundaria en perspectiva internacional. En S. Castillo (coord.), *El profesor de Educación Secundaria para el siglo XXI: Fundamentos para su formación* (pp.15-28). Madrid: UNED.
- García-Ruiz, R. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2006a). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006b). Replies to my critics. En J. A. Schaler (ed.), *Howard Gardner under fire: The rebel psychologist faces his critics* (pp. 17-22). Chicago: Open Court.
- Garnett, J. (2005). University Work Based Learning and the Knowledge Driven Project. En K. Rounce y B. Workman (eds.), *Work Based Learning in Healthcare* (pp. 79-86). Chichester: Kingsham.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340, 165-185.
- Gauthier, P.L. (2013). France: la formation des enseignants en échec. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 59-72.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Formación inicial: Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 47-51.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernón (coords.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- Goldstein, I.L. (1986). *Training in organizations: Needs assessment, design and evaluation*. Monterrey, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I.L. (1991). Training in work organizations. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 507-620). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development and evaluation*. Florence, KY: Wadsworth Publishing.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M.V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida, Lleida.
- González Bertolín, A. y Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18, 1, 367-381.

- González Faraco, J.C., Jiménez Vicioso, J.R. y Pérez Moreno, H.M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 66-85.
- González Gallego, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-73). Barcelona: Graó
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final - Fase I Bilbao, Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 135-144.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319.
- González Sanmamed, M., Fuentes, E. y Arza, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado. En M. Raposo et al. (coords.), *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 489-500). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En A. Argüelles (coord.), *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia* (pp. 265-288). México: Limusa.
- Goñi, J.M. (2005). *El Espacio Europea de Educación Superior, un reto para la Universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro
- Gutiérrez González, J.M. (2005). *El CAP: Crónica de una muerte anunciada*. *Aula de innovación educativa*, 143, 28-31.
- Gutiérrez González, J.M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria: Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Hanson, R. (1958). *Observation and explanation: A guide to philosophy of science*. Cambridge: University Press.
- Hanushek, E. (2004), *Some Simple Analytics of School Quality*, Working Paper No. 10229, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence? Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Recuperado de http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Hernández, F. et al (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 357-379.
- Hernández, M. (s.f.). Instrumento de autoevaluación de competencias docentes en la formación profesional. Recurso en línea. Recuperado de: <http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/Instrumento%20de%20Autoevaluación.pdf>
- Hernández, M. y Saramona, J. (2002). La autoevaluación docente: una propuesta para la Formación Profesional. *Bordón*, 54 (4), 559-575.
- Hernández, M.J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30, 2-2012, 127-152.
- Herrero, H. y Martínez, J.M. (2000). La formación inicial del profesorado de secundaria. El CCP: una experiencia del Departamento de DCS de la universidad de Valladolid. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 597-615). Huelva: Universidad de Huelva.
- Hontangas, P.M. (1994). *Estudio de la congruencia de habilidades persona-puesto: aplicación de dos métodos alternativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología de Valencia, Valencia.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3, 13-19.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), 161-171.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores* (pp-19-98). Barcelona: Paidós.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 42-61. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>
- Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hyland, T. (1994). *Competence, educations and NVQs: Dissenting perspectives*. London: Cassell.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Traducción de Juan Gómez. *Revista Forma y Función*, 9, 13-37.
- Ibáñez, C. (2010). La Teoría de las Inteligencias Múltiples: algunos énfasis críticos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 136-140.

- Ibáñez, J.A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-257.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernón2012.html>
- IVIE-Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2001). Educación superior y empleo de los titulados universitarios en Europa. *Capital Humano*, 13, 1-8.
- Jiménez, A. (1997). La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. En M. Ordóñez (coord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos* (pp.347-364). Barcelona: Gestión 2000.
- Jiménez Gámez, R., Pérez Ríos, J. y Rodríguez Martínez, C. (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España. En A. Pérez Gómez, J. Barquín, J. F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica* (pp. 146-180). Madrid: Ediciones Akal.
- Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 36(9), 28-33.
- Jornet, J.M., Suárez J.M. y Pérez Carbonell, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 341-356.
- Jover, G. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y propuestas de futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 219-223.
- Kanungo, R.N. y Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45 (12), 1311-1332.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Knowles, J.G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies – Illustrations from case studies. En I.F. Goodson (ed.), *Studying teacher lives* (pp.99-152). London: Rotledge.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS: 72, HSB: 82, and NELS: 92. *Teacher College Record*, 108(12), 2550-2581.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Korthagen F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Labaree, D. (2004). *The trouble with Ed schools*. New Haven/London: Yale University.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- León, O.G. y Montero I. (2006). *Metodologías científicas en Psicología*. Barcelona: UOC.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.
- Llamazares, D. (1995). Principios informadores del sistema educativo español. En A. Castro (ed.), *Educación como transmisión de valores* (pp. 29-78). Oñati: Instituto Internacional de Sociología Política de Oñati.
- López Gómez, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón*, 68(4), 89-102. doi: 10.13042/Bordon.2016.38998
- López Rupérez, F. (2015). "MIR educativo" y profesión docente: un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 283-299.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lozano, M., Traver, J.A. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio: cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5 (2), 13-20.
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp.1-101). New York: Wiley.
- Maldonado, M. (2002). *Las Competencias: Una opción de vida*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Manjón, A. (1925). *El maestro mirando hacia fuera*. Madrid: Escuela del Ave María.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio. En J.M. Valle y J. Manso (dirs.), *La 'cuestión docente' a debate: Nuevas perspectivas* (pp.179-182). Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56. doi: 10.5565/rev/educar.312
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L.
- Marcelo, C. (2009a). Los comienzos de la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- Marcelo, C. (2009b). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Marcelo, C. (2009c). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.119-127). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (1995). La reforma de la Educación Secundaria: la experiencia de España, *Revista iberoamericana de Educación*, 9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a02.htm>
- Marchesi, A. (2000a). *Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latinoamérica*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Marchesi, A. (2000b). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. *Revista iberoamericana de Educación*, 27, 57-76.
- Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (coords.) (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana OEI: Madrid.
- Marhuenda, F. (1995). *La educación para el desarrollo en la escuela: posibilidades e interrogantes*. Barcelona: Octaedro.
- Marqués, M. y Badía, J.M. (2014). *Una experiencia de enseñanza centrada en el aprendizaje*. Actas del Simposio-Taller XX JENUI, Oviedo, España. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/15516/T37ma_unae.pdf
- Márquez, A.C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Martín, R.A. (2010). Demandas de formación del futuro profesor de secundaria: las didácticas específicas. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 113-128). Barcelona: Graó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 79, 81-112.
- Martinet, M.A., Danielle R. y Clermont G. (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations; Les compétences professionnelles*. Quebec: Ministère de l'Éducation.
- Martínez Arias, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En T. Anguera et al. (eds.), *Métodos de Investigación en Psicología* (pp. 387-431). Madrid: Síntesis.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Martínez Bonafé, J. (2006). El profesorado ante los discursos y las culturas de participación. *Participación Educativa*, 3, 23-26.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia, *RELIEVE*, 14 (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm
- Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68 (2), 9-16. doi: 10.13042/Bordon.2016.68201
- Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp.103-142). Madrid: Morata.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 3, 195-211.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (1990). La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 8, 95-114.
- Mateo, J. (2012). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McGehee, W. y Thayer, P.W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- McKenna, B., Nevo, D., Stufflebeam, D. y Thomas, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- McKinsey, C. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. Recuperado de http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, J.L, Jarauta, B. e Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Menor, M. y Rogero, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid: La Muralla.
- Mérida, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *REIFOP*, 12 (2), 39-47.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Meyers, C. y Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 65(9), 63-67.
- Ministerio de Educación (2009). *TALIS (OCDE): Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación - Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica - MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *TALIS 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Secretaría General Técnica - MECD.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras curso escolar 2015-2016*. Madrid: Secretaría General Técnica - MECD.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: MEC - INECSE
- Moliner, O., Traver, J.A, Ruiz, M.P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (18)2, 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Mollar, M. T. (2016). *El uso del portafolio reflexivo del profesor en la adquisición de las competencias del máster*. Trabajo Final de Máster. Castellón, Universitat Jaume I.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Monereo, C. (2010). Las competencias profesionales de los docentes, XIX *Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona 2010. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo J.I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 79-101.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Morales, J.F. y Huici, C. (2003). *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED.
- Moreno, A. (2009). La formación del profesorado: una respuesta adecuada a los nuevos tiempos. En M. de Puelles (coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 43-63). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.11-30). Barcelona: Graó.
- Moreno, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-17.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Mulcahy, D. (2000). Turning the contradictions of competente: competente-based training and the beyond. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 259-280.
- Munzenmaier, C. y Rubin, N. (2013). *Bloom's Taxonomy: What's Old Is New Again*. Santa Rosa, CA: The elearning Guild.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.

- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en clase: metodologías activas y colaborativas. En F. Blanco (Dir.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.129- 154). Madrid: MEC.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Niemi, H. y Nevgi, A. (2014). Research Studies and Active Learning Promoting Professional Competences in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Noddings, N. (1996). Stories and Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 435-447.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. (resumen en español). París: OCDE.
- OCDE (2005a). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. París: OCDE.
- OCDE (2005b). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective*. París: OCDE.
- OCDE (2009a). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- OCDE (2009b). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, París: OCDE.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. París: OCDE.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, París: OECD.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Ortega, F. (1990). La indefinición de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 67-70.
- Ortega, M.C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las nuevas demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32-35.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Parcerisa, A. (2006). Plan docente: planificar las asignaturas en el marco europeo de educación superior. En M. Martínez Martín y S. Carrasco (coords.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad* (pp. 49-74). Barcelona: Octaedro.
- Paricio, S. (2005). Política educativa europea. *Revista de Educación*, 337, 251-278.
- 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.
- Pereda, S., Berrocal, F. y López, M. (2002). Gestión de recursos humanos y gestión del conocimiento, *Dirección y Organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 28, 43-54.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, M.J. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. REIFOP, 8 (1), 1-4.
- Pérez García, M.P. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 315-332.
- Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp.59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información En M. de Puelles (coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp.163-186). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa* (18)2, 261-287.
- Pérez Sanz, A. (2010). El cambio necesario en el prácticum. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 301-309). Barcelona: Graó
- Pérez Tornero, J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Phillips, D., y Ertl, H. (2003). *Implementing European Union education and training policy: A comparative study of issues in four Member States*. Dordrecht (Holland): Kluwer.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10 (3), 399-422.
- Pozo, C. y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33. doi:10.13042/Bordon.2016.68201
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un Desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Puelles, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M.C. Benso y M. C. Pereira (coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria: Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-38). Ourense: Auria.
- Quílez, J., Segura, C., Cardeñosa, M., Thibaut, E., Olmo, J, Crespo, R. y Azkárraga, J.M (2017). Hacia la concreción de un modelo de perfil profesional básico del profesorado de Ciencias, Tecnología y Matemáticas (CTEM). *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), doi: 10.4995/msel.2017.6545, 113-135
- Real Academia Española - RAE (2012). *Diccionario de la Lengua española*. Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=competencia
- Regehr G. y Norman Gr. (1996) Issues in cognitive psychology: implications for professional education. *Acad Med*, 71(9), 988-1001.
- Reigeluth, C.M. (1989). Educational technology at the crossroads: New mindsets and new directions. *Educational Technology Research and Development*, 37 (1), 67-80.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. y Pérez-González, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 2007/1, 92-112.
- Rico, L. (2005). *Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas. Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003*. Madrid: INECSE-MEC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rivkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73/2, 417-458.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94/2, 247-252.
- Rodríguez Gómez, J.M. (1995). El maestro y las instituciones educativas. *Revista Ensayos*, 10, 171-179.
- Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 102-202.
- Roe, R. (2003). Competences: A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-244.
- Royo, C. (2005). *Las competencias como herramienta para el cambio cultural en una organización bancaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Royo, C. y Del Cerro, A. (2005). Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? En J. Romay y R. García (eds.), *Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud* (pp.453-460). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rué, J. (2007). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de docencia universitaria*, Monográfico 1º, 1-19.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. y Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2012). *El proceso de investigación (Parte 1)*. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez Núñez, M.T y Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Docencia e Investigación*, 14, 1-26.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. doi: 10.15366/jospoe2016.5.003
- Sánchez-Tarazaga, L., Ferrández-Berruero, R. y Marqués Andrés, M. (2016). *Conectando la universidad con los institutos: generando valor en el Máster de Secundaria*. IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (CIDU2016), Murcia, España.
- Sancho, J.M. y Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, 34, 39-51.
- Santos, M.A. (2009). La formación inicial de los profesionales de la enseñanza. En J. Paredes y A. de la Herrán (coords.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 57-66). Madrid: Síntesis.

- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Sarramona, J. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad? *Revista Portuguesa de Pedagogía*, extra-série, 427-440.
- Sarramona, J., Nogueira, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la educación*, 10, 95-144.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Madrid: Fundación Santillana.
- Senent, J.M (2015). *Calidad y modelos de formación inicial del profesorado de secundaria en Europa*. Seminario Internacional "Políticas de calidad en la formación del profesorado de Secundaria", Universidad de Valencia y UINPE, Valencia, España. Recuperado de <http://uinpe.uv.es/i-seminario-internacional-politicas-de-calidad-en-la-formacion-inicial-del-profesorado-de-secundaria/presentaciones-de-ponencias/>
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Shön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. En N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 23-38). New York: Teachers College Press.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138.
- Sleegers, P. y Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren (Professional Identity of Teachers). *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 369-374.
- Soler, M. (2010). Marco actual de la formación profesional para la acción docente. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.253-268). Barcelona: Graó.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence and work*. New York: Wiley & Sons.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Stout, C.J. (1989). Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The Elementary School Journal*, 89(4), 511-527.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507211>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2). Recuperado de http://www.campus-oei.org/revista/boletin37_2.htm
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Rodríguez, M.J. (1994): Perspectivas metodológicas de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 93-128.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*, 350, 123-144.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tiana, A. (2011a). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, 39-48.
- Tiana, A. (2011b). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la Educación Obligatoria española. *Bordón* 63 (1), 63-75.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2), 39-58.
- Tiana, A. (2015). *Reflexiones sobre las políticas europeas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Seminario Internacional "Políticas de calidad en la formación del profesorado de Secundaria", Universidad de Valencia y UINPE, Valencia, España. Recuperado de http://uinpe.uv.es/wp-content/uploads/2015/06/si_2015_tiana.pdf
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Tomillo, F. (2010). El EEES y la formación de profesores de formación profesional. En I. González Gallego (coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.269-296). Barcelona: Graó.
- Torrado, M.C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya, *Competencias y proyecto pedagógico* (pp.31-54). Santafé de Bogotá: Unibiblos.
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-258). Madrid: La Muralla.

- Torrecilla, E.M., Martínez, F., Olmos, S. y Rodríguez, M.J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de Educación Secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 189-208.
- Torrego J.C. (2008). El profesor como gestor del aula. En Hernán, A. y Paredes, J. (coords.), *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw Hill.
- Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14 (4), 31-40.
- Torres, R.M. (2000). *Educación para todos: La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp.143-175). Madrid: Morata.
- Traver-Martí, J. y Ferrández-Berrueco, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles educativos* (38), 151, 86-103.
- Traver, J.A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(8), 97-119.
- Tribó, G. (2008a). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209.
- Tribó, G. (2008b). *Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya*. Barcelona: Tecfa Group.
- Turner, C. y Hodge, M.N. (1970). Occupations and professions. En J.A. Jackson (ed.), *Professions and professionalization* (pp. 17-50). London: Cambridge University Press.
- UJI (2014). *Informe de autoevaluación para la renovación de la acreditación del título oficial de Máster universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universitat Jaume I*. Recuperado de https://e-ujer.uji.es/pls/www/euji22702pi.informes_avap?&est=42135
- UNESCO-OCDE (2001). *Docentes para las escuelas del mañana: análisis de los indicadores educativos mundiales*. París: UNESCO.
- UNESCO-OIT (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Conferencia Intergubernamental Especial sobre la situación del personal docente. París, 5 de octubre de 1966. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_368973.pdf
- UNESCO-OIT (2000). *Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_208012.pdf
- UNESCO-OIT (2003). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Octava reunión, París, 15-19 de septiembre de 2003. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133693s.pdf>

- UNESCO-OIT (2006). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Novena reunión, Ginebra, 30 octubre – 3 noviembre de 2006. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/gb/docs/gb298/pdf/ceart-10.pdf>
- UNESCO-OIT (2009). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Décima reunión, París, 28 septiembre – 2 octubre de 2009. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_208029.pdf
- UNESCO-OIT (2012). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Undécima reunión, ginebra, 8 – 12 de octubre de 2012. Recuperado de http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2013/113B09_66_span.pdf
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2007a). *La identidad docente*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, España. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vaillant, D. (2007b). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 1-16.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Madrid: MEC.
- Valdés, R. y Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el MES. *Enseñanza de la Realidad, 21(1)*, 159-173.
- Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: Fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.
- Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II: Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: CIDE-MEC.
- Valle, J.M. (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y futuro*, 16, 9-30.

- Valle, J.M. (2012). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En J.C. Torre, *Educación y nuevas sociedades: La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 411- 439). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, extraordinario, 12-33.
- Van Maanen, J. y Schein, E. (1979). Toward A Theory Of Organizational Socialization. *Research In Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Vargas Zúñiga, F. (2004). *40 preguntas sobre Competencia Laboral*. Uruguay: Cinterfor.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Villar L.M. Fundamentos del modelo de gestión instructivo-formativo (2004). En L. M. Villar Angulo (Dir.), *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (p. 1-22). Madrid: McGraw-Hill.
- Viñao, A. (2009). La formación del profesorado en la Segunda República: una revisión/reflexión desde el presente. En M. de Puelles (coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 21-41). Madrid: Biblioteca nueva.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España (siglos XIX – XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
- VV.AA. (2006). Comentarios a los informes Eurydice y OCDE sobre la cuestión docentes. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* London: Crown Printers.
- Weinert, F.E. (1999). *Definition and Selection of Competencies: Concepts of Competent*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>
- Whittington, B. y Ferrandez-Berruero, R. (2007). From Interaction to Integration: Developing the Relationship Between Higher Education and the Labour Market. En B. Baumgartl, F. Mizikaci y D. Owen (eds.), *From Here to There: Mileposts of European Higher Education*. (pp.179-196). Vienna: Navreme Publications.
- Willms, J.D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reform. *Evaluation and Research in Education*, 14, 237-253.
- Wilson, L. O.(2001). Fundamentals of curriculum, ED 721. Material docente no publicado. Recuperado de <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.
- Zabalza, M.A. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria. En M. Fernández Cruz y C. Moral (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma* (pp. 161-192). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Zabalza, M.A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zabalza, M.A.(2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez, A.I. Caballero, M.Y. Fernández y M.C. Pérez (coords.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica* (pp. 79-113). Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K.M y Noffke, S.E. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-332). Washington DC: American Educational Research Association.
- Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Legislación nacional

Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 195, 15 de agosto de 1969, pp. 12979-12980.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 187, 5 de agosto de 1970, pp. 12525- 12546.

Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, nº 192, 12 de agosto de 1971, p. 13170.

Orden de 14 de julio de 1971 sobre clasificación de las actividades docentes de los ICE. *Boletín Oficial del Estado*, nº 176, 24 de julio de 1971, p. 12158.

Orden de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los Profesores de Formación Profesional de 1º y 2º grado. *Boletín Oficial del Estado*, nº 139, 10 de junio de 1972, p. 10317.

Decreto 750/1974, de 7 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 71, 23 de marzo de 1974, pp. 5928-5929.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 159, 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 209, 1 de septiembre de 1983, pp. 24034-24042.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº. 151, 25 de junio de 1995, pp. 20928-20933.

Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. *Boletín Oficial del Estado*, nº. 268, 9 de noviembre de 1995, pp. 32569-32574.

Orden de 26 de abril de 1996 por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica. *Boletín Oficial del Estado*, nº 115, 11 de mayo de 1996, pp. 16554-16557.

Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio. *Boletín Oficial del Estado*, nº 41, 17 de febrero de 1998, pp. 5563-5568.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, nº147, 20 de junio de 2002, pp. 22437-22442.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, nº76, 29 de marzo de 2003, pp. 12338-12339.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, nº 224, 18 de septiembre de 2003, pp. 34355-34356.
- Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 154, 28 de junio de 2003, pp. 25057-25060.
- Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se modifica el calendario de la nueva ordenación del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 130, 4 de febrero de 2004, pp. 4716-4725.
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica. *Boletín Oficial del Estado*, nº 130, 29 de mayo de 2004, pp. 19924-19925.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, nº 21, 25 de enero de 2005, pp. 2846-2851.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 5, 5 de enero de 2007, pp. 677-773.
- Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº4, 4 de enero de 2007, pp. 465-473.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, nº 89, 13 de abril de 2007, pp.16241-16260.
- Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado*, nº268, de 8 de noviembre de 2007, pp. 45945-45960.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, nº 260, 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, nº 305, 21 de diciembre de 2007, pp. 52851-52852.

- 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*, nº 312, 29 de diciembre de 2007, pp. 53751-53753.
- Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre, por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español la Directiva 2005/36/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, y la Directiva 2006/100/CE, del Consejo, de 20 de noviembre de 2006, relativas al reconocimiento de cualificaciones profesionales, así como a determinados aspectos del ejercicio de la profesión de abogado. *Boletín Oficial Estado* nº 280, 20 de noviembre de 2008, pp. 46185-46320.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial Estado* nº182, 30 de julio de 2011, pp. 86766-86800.
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica 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. *Boletín Oficial del Estado*, nº 310, 26 de diciembre de 2011, pp. 141836-141840.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Estado* nº295, de 10 de diciembre de 201, pp. 97858-97921.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial Estado* nº 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial Estado* nº25, 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.

Legislación europea

- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Comisión Europea (2007a). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2007b). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [SEC(2007)931, SEC(2007)933] COM/2007/0392 final].
- Comisión Europea (2011). *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Report of a Peer Learning Activity in Naas, 2-6 October 2011), Education and Training 2020 Programme.
- Comisión Europea (2012a). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos* (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones), Estrasburgo, COM (2012) 669 final.
- Comisión Europea (2012b). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Commission staff working document), Estrasburgo, SWD(2012) 374 final.
- Comisión Europea (2012c). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance* (Commission staff working document), Estrasburgo.
- Comisión Europea (2012d). Education²: Policy support for Teacher Educators. A peer-learning conference, 26-28 March 2012. Conference Conclusions.
- Comisión Europea (2012e). *Perspectives on Teacher Educator policies in European countries: an overview*. Working document prepared for the peer learning conference Education²: Policy support for Teacher Educators, Bruselas, Marzo 2012.
- Comisión Europea (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Comisión Europea (2013b). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Comisión Europea (2013c). *Work based learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- Consejo de Educación (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación" [5680/91 EDUC 18].
- Consejo Europeo (2000). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

- Consejo Europeo (2001). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Estocolmo de 23 y 24 de marzo. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/el/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/acf429.html
- Consejo Europeo (2002). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia_-consejo-europeo-de-barcelona_-15-y-16-de-marzo-de-2002/
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie L, nº 394, 30 de diciembre de 2006.
- Consejo Europeo (2009a). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes, *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 302, 12 de diciembre de 2009.
- Consejo Europeo (2009b). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119, 28 de mayo de 2009, p. 2.
- Parlamento Europeo (1986). Resolución sobre la Unión Europea y el acta única. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 120, 20 de mayo de 1986, p. 96.
- Parlamento Europeo y Consejo (2005). Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 225, 30 de septiembre de 2005, p. 22.

Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria

Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial



ANEXOS

Índice de los Anexos

ANEXO 1	Relación de competencias del Máster de Secundaria y el cuestionario del estudio
ANEXO 2	Departamentos implicados en el Máster de Secundaria de la UJI
ANEXO 3	Agrupación de los departamentos didácticos por especialidades
ANEXO 4	Listado de guías docentes analizadas
ANEXO 5	Prueba de Kolmogorov-Smirnov de dos muestras
ANEXO 6	Validación del cuestionario de docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster
ANEXO 7	Validación del cuestionario de los egresados del máster
ANEXO 8	Contraste de medias en muestras relacionadas (prueba T)
ANEXO 9	Análisis de varianza (ANOVA)
ANEXO 10	Análisis documental de las guías docentes
ANEXO 11	Comparación de dos muestras independientes
ANEXO 12	Análisis del grupo de discusión

ANEXO 1 Relación de competencias del Máster de Secundaria y el cuestionario diseñado en la investigación

<https://www.dropbox.com/s/g4hgaznkggh857y5/Anexo%201.pdf?dl=0>

ANEXO 2 Departamentos implicados en el Máster de Secundaria de la UJI

<https://www.dropbox.com/s/otal9ojtq1rsf77/Anexo%202.pdf?dl=0>

ANEXO 3 Agrupación de los departamentos didácticos por especialidades

<https://www.dropbox.com/s/rc91l53pmz7ysoo/Anexo%203.pdf?dl=0>

ANEXO 4 Listado de guías docentes analizadas

<https://www.dropbox.com/s/jf35v1dvtg95chc/Anexo%204.pdf?dl=0>

ANEXO 5 Prueba de Kolmogorov-Smirnov de dos muestras

<https://www.dropbox.com/s/jipubid282iw9bh/Anexo%205.pdf?dl=0>

ANEXO 6 Validación del cuestionario de docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster

<https://www.dropbox.com/s/v4hkjk29hgkvrqx/Anexo%206.pdf?dl=0>

ANEXO 7 Validación del cuestionario de los egresados del máster

<https://www.dropbox.com/s/9f2x56ahlcpdpln/Anexo%207.pdf?dl=0>

ANEXO 8 Contraste de medias en pruebas relacionadas (prueba T)

<https://www.dropbox.com/s/zuepi7fhqey1dh9/Anexo%208.pdf?dl=0>

ANEXO 9 Análisis de varianza (ANOVA) y pruebas *post hoc*

<https://www.dropbox.com/s/tbyyhkhaitymx0o/Anexo%209.pdf?dl=0>

ANEXO 10 Análisis documental de las guías docentes

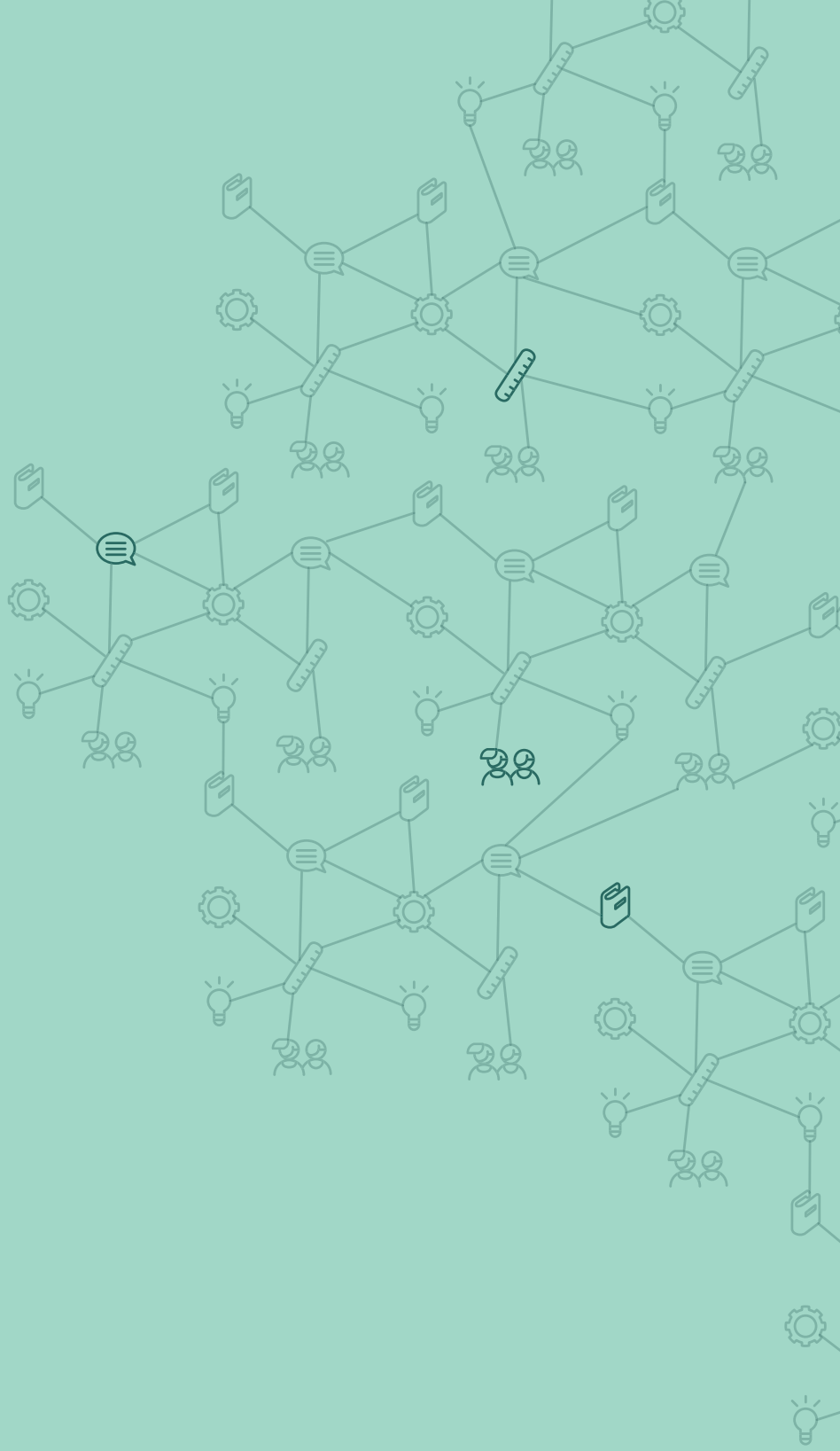
<https://www.dropbox.com/s/kxtq77lwzt20je8/Anexo%2010.pdf?dl=0>

ANEXO 11 Comparación de dos muestras independientes

<https://www.dropbox.com/s/o210runx56zft10/Anexo%2011.pdf?dl=0>

ANEXO 12 Análisis del grupo de discusión

<https://www.dropbox.com/s/8fhz7g1h39822ae/Anexo%2012.pdf?dl=0>



UNIVERSITAT
JAUME I

