COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA*

TEACHERS´ SKILLS IN COMPULSORY EDUCATION

Miryam Martínez-Izaguirre
Departamento de Didactica y Desarrollo Curricular.
Facultad de Psicologia y Educacion, Universidad de Deusto, Espana.

Concepción Yániz Álvarez de Eulate
Departamento de Didactica y Desarrollo Curricular.
Facultad de Psicologia y Educacion, Universidad de Deusto, Espana.

Lourdes Villardón-Gallego**
Departamento de Didactica y Desarrollo Curricular.
Facultad de Psicologia y Educacion, Universidad de Deusto, Espana.

RESUMEN

La asunción de un modelo educativo que orienta al alumnado al desarrollo de competencias para la vida conlleva un cambio de rumbo en los planteamientos y las acciones a desarrollar en los centros escolares, y la transformación de las funciones a desempeñar por el profesorado.

La revisión y el análisis previos sobre las tareas que la normativa y la investigación educativa consideran ha de realizar el profesorado de educación obligatoria, han posibilitado en este estudio definir y validar, a través del juicio de expertos, las competencias docentes ajustadas al contexto educativo actual.

A partir de los resultados obtenidos se proponen nueve competencias docentes, clasificadas en dos tipologías. Por un lado, unas competencias clave asociadas a las funciones que promueven el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida en el alumnado.

* Este artículo fue publicado en la Revista Iberoamericana de Educación (2017), vol. 74, pp. 171-192 - OEI/CAEU

** Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular, Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, España.

Y, por otro, unas competencias genérico-transversales, que, sin estar directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, contribuyen a su mejora. El juicio de expertos constata la relevancia de las competencias propuestas, la precisión de sus definiciones y la adecuación de sus dimensiones.

El trabajo realizado tiene importantes implicaciones para la formación y la práctica docentes, dado que permite establecer unas metas educativas ajustadas a las demandas que la sociedad actual hace a la educación obligatoria.

Palabras clave: Competencias docentes, perfil profesional, educación básica, formación, profesorado

ABSTRACT

The adoption of an educational model that is geared towards equipping students with key life skills involves a shift in approaches and actions to be undertaken in schools and the transformation of the roles to be performed by teachers.

Previous review and analysis of the tasks that should be performed by compulsory education teachers, as established by educational regulations and research, have made it possible for experts to define and validate teaching competences in this study, and adapt them to the current educational context.

The research findings allow us to propose nine teaching competences that can be classified into two types. On the one hand, a number of key competences related to tasks that promote learning and the development of key life skills in students. And, on the other, a set of generic and transversal competences which, despite not being directly related to learning processes, contribute to improving them. Experts confirm the relevance of the proposed competences, the accuracy of their definitions and the adequacy of their scope.

This research has significant implications both for teaching training and practice, as it allows to set educational goals tailored to fit what today's society demands from compulsory education.

Keywords: Teaching profession, professional profile, basic education, teacher training

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo afronta en los últimos años importantes cambios en la manera de concebir la educación y en las finalidades que debe perseguir. Así, desde la implantación

de la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación (LOE), se promueve el desarrollo de competencias básicas dentro de una formación integral que permita al alumnado, al finalizar la etapa escolar, ejercer una ciudadanía activa, integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora. Este hecho deriva en cambios sustanciales en la enseñanza que suponen una oportunidad para la mejora educativa.

En este proceso de mejora y de orientación a la calidad de la educación, es esencial la figura del docente (Darling-Hammond, 2008; Fullan, 2002; Gather, 2004; Poncet y González Fernández, 2010) para la implementación del enfoque educativo basado en competencias (Bolívar, 2008; Coll, 2007; Garagorri, 2007; Marcelo y Vaillant, 2011). Marzano, Frotier y Livingston (2011) afirman que la mejora de los aprendizajes del alumnado, y del servicio educativo de los centros escolares, exige la existencia de docentes competentes.

En este marco, tiene interés reconocer el perfil docente y las competencias profesionales pertinentes para abordar la realidad escolar y responder con eficacia a los problemas educativos emergentes (Imbernón, 2006). Dicho perfil puede facilitar los procesos de evaluación orientados hacia la excelencia en el ejercicio profesional (Pavié, 2012; Perrenoud, 2004; Pesquero y otros, 2008). Para su diseño es preciso aclarar las funciones del docente en la escuela de hoy. Este es, por tanto, el objetivo fundamental de este trabajo.

Competencias profesionales del docente de educación obligatoria

La definición del perfil del docente ha sido objetivo de la investigación educativa durante años con abordajes diversos. Algunas propuestas se han basado en rasgos o factores que le caracterizan, otras en las habilidades que se necesitan, en las actuaciones que se manifiestan en el aula, en el desarrollo de tareas, en resultados esperados o en criterios de profesionalidad (Rodríguez Espinar, 2003).

Desde hace décadas existe un amplio consenso en definir los perfiles en base a las competencias profesionales, pues son estas las que generan un mayor rendimiento en el trabajo (McClelland, 1973), al ser las que posibilitan el uso de los recursos que uno dispone y ayudan a mejorar el funcionamiento en él (Boyatzis, 1982).

Por ello, en el presente estudio se ha adoptado el análisis del perfil docente desde el punto de vista de las competencias que lo definen. Las competencias se consideran una declaración de principios que deben guiar las acciones del profesorado y un horizonte hacia el que este, desde su formación inicial, práctica y permanente, ha de orientarse (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero *et al*., 2008). Por lo tanto, las competencias docentes son desarrollables y mejorables a lo largo de toda la carrera profesional y toman sentido en la práctica al ponerse en relación con los procesos de innovación, permitiendo al profesorado crear y avanzar en su visión de la educación, en su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y en su manera de hacer (Pavié, 2012).

Se consideran competencias docentes "aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber" (Pavié, 2012, p. 255); entendiendo que la competencia no es tanto una característica del trabajo, sino de quienes lo ejecutan adecuadamente. Al desarrollarse a lo largo de la práctica docente, exigen al profesorado "estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el propio conocimiento a las nuevas demandas profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional" (Kämäräinen y Streumer, 1998; citados por Álvarez y Romero, 2007, pp. 17-18).

Las competencias profesionales del profesorado suponen un elemento indisociable del triángulo formado por los proyectos, las acciones y las competencias (Charlier, 2005). Los proyectos se refieren a los objetivos que el docente se fija sobre la acción en el seno de una organización; las acciones son las conductas llevadas a cabo por el profesor, como ayudar al alumnado o trabajar en equipo con otros docentes; mientras que las competencias son los saberes, representaciones, teorías personales y esquemas de acción movilizados para resolver problemas surgidos en situaciones del ejercicio docente. Es decir, las competencias no tienen sentido si no se traducen en acciones concretas, atendiendo a los proyectos que el profesorado debe afrontar.

En este estudio se han analizado las tareas y funciones que debe desempeñar el profesorado, junto con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para este desempeño, entendiendo que el contexto de actuación del docente no se circunscribe únicamente al aula, ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe considerar el conjunto de interacciones y actividades que lleva a cabo como miembro de una institución escolar.

Clasificación de las competencias atribuidas al perfil docente

En el esfuerzo por definir el perfil del docente y sus competencias profesionales, las valoraciones y opiniones subjetivas se imponen con frecuencia, dificultando el avance educativo. Debido a ello, se aboga por una definición basada en datos fiables, que ayuden a optimizar los procesos educativos y sus resultados (Marchesi, 2003; Sánchez Hidalgo et al., 2006). También se precisa el análisis tanto de las exigencias normativas referidas a la formación de los docentes como de los estudios realizados al respecto. Su revisión muestra la existencia de numerosas propuestas (Valdemoros San Emeterio y Lucas Molina, 2014), en algunos casos, con notables diferencias entre ellas.

Desde el plano normativo se distinguen, por un lado, propuestas que definen las competencias del profesorado en base a una selección de competencias genéricas que pueden resultar

convenientes para la ejecución de las tareas y funciones docentes. Es el caso de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), que resaltó algunas competencias genéricas fruto de la recopilación de propuestas elaboradas por diferentes universidades; y del proyecto Tuning en 2008, que avanzó en la elaboración de perfiles profesionales a desarrollar en la Educación Superior, aportando una visión europea del perfil profesional del docente. Por otro lado, son reseñables las competencias profesionales, recogidas en la ORDEN ECI/3857/2007 y la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, que regulan la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En ellas se presentan competencias específicas que atienden a las funciones centrales del docente, pero se echa en falta una mayor concreción de acciones que las reflejen en la práctica educativa.

También son destacables las contribuciones sobre las funciones y tareas del docente realizadas desde el campo de la investigación educativa. Dentro de estas, algunas de las propuestas analizadas parten de un plano competencial general, del que se extraen aquellas que resultan convenientes para la ejecución de las tareas y funciones docentes, como en los trabajos planteados por De la Torre (2000), Ortega Navas (2010), Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez Ruiz (2011) y Zahonero y Martín Bris (2012).

Otras aportaciones se centran en la tarea profesional del profesor y tratan de determinar las competencias necesarias para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje producidos en el aula, como los planteados por Arteaga y García García (2008), Beca (2004), Camacho y Mendías (2005), Larrosa (2010), Menchén (2009), Rodríguez Espinar (2003), Romero (2009), Sánchez Asín y Boix (2008) o Tribó (2008), entre otros.

Sin embargo, la constatación de que la labor educativa del profesorado sobrepasa los límites del aula y exige al docente actuar con distintos agentes en el seno de una institución educativa, ha favorecido el desarrollo de perfiles docentes que contemplen estos entornos laborales y las competencias necesarias para abordarlos, como es el caso de trabajos realizados por Bernal y Teixidó (2012), Cano (2007), Díaz Alcaraz (2007), Fernández (2005), Galvis (2007), Nieto (2016), Perrenoud (2004) y Zabalza (2012).

Partiendo de este enfoque y observando la necesidad de una mayor concreción en las acciones que el docente debe de llevar a cabo para desempeñar con éxito sus funciones, se ha planteado la siguiente propuesta de competencias profesionales del profesorado.

Propuesta de competencias

La revisión de la literatura ha permitido constatar cómo entienden los expertos las funciones, tareas y competencias docentes y las necesidades del sistema educativo al que se enfrentan. A partir de esta revisión se ha definido un perfil docente.

La selección y definición de competencias docentes resultó un proceso complejo, consistente en: recopilar competencias propuestas desde la investigación, contrastar perfiles y categorías, agrupar las competencias similares planteadas por autores diferentes; y analizar su pertinencia en el perfil, teniendo presentes las funciones y actuaciones requeridas desde la legislación vigente para cumplir con los fines de la educación obligatoria. De este proceso se obtuvo una primera selección de las competencias prioritarias, su definición, y la descripción de las dimensiones de cada una. En este perfil se observan dos tipos de competencias:

- *Competencias clave asociadas a las funciones y tareas del profesorado en la Educación Básica*:
    - Competencia para la planificación y gestión educativa
    - Competencia para la gestión e implementación del curriículum
    - Competencia para la evaluación educativa
    - Competencia en orientación y tutoría

- *Competencias genérico-transversales*, que contribuyen al logro de las finalidades educativas:
    - Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación
    - Competencia ética y compromiso profesional
    - Competencia para la coordinación docente y el trabajo en equipo con la comunidad educativa
    - Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza
    - Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.

MÉTODO

Objetivos

El presente estudio tuvo por objetivo validar las competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria.

Participantes

Para ello, tomaron parte un total de 10 expertos, de los cuales, ocho estaban vinculados a la investigación, la innovación educativa, y la formación inicial y permanente del profesorado; y dos de ellos disponían de una amplia experiencia docente y en dirección de centros de educación obligatoria.

Procedimiento

Tras el diseño preliminar del perfil y para garantizar la validez del contenido, se procedió a su contraste a través del juicio de expertos, considerado uno de los modos más eficaces para la validación de contenido (Escobar y Cuervo, 2008), cuando no se dispone de datos empíricos (Ding y Hershberger, 2002).

Con el fin de garantizar la validez de los resultados, se prestó especial atención a respetar el anonimato y la confidencialidad de las aportaciones realizadas por cada uno de los jueces. Además, la consulta individualizada y el uso de instrumentos cerrados impidieron lo que Ruiz Olabuénaga (1989) define como "ruido semántico", es decir, la desviación de los análisis e ideas hacia temas personales de los jueces o cuestiones irrelevantes para el estudio.

Instrumento

Para recoger la opinión de los expertos, se diseñó una plantilla en la que se recogían las competencias asociadas al perfil, sus definiciones y las dimensiones asociadas a cada competencia. Seguidamente, se preguntó sobre la pertinencia de cada competencia, la precisión de su definición y la adecuación de sus dimensiones. Cada uno de los criterios se debía puntuar en una escala de 1 a 4. Además, se ofrecía la posibilidad de aportar observaciones y propuestas de mejora. A continuación, en la Tabla 1, se presenta a modo de ejemplo un extracto de la plantilla:

Tabla 1
Extracto de la plantilla aportada a los jueces

Competencia en Orientación y Tutoría					
Definición:					
Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los derechos humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.					
Dimensiones:					
• Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • …					
					Sugerencias / Observaciones / Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

Análisis de datos

Una vez recopiladas las respuestas de los expertos, se analizaron sus aportaciones. Los análisis descriptivos de las respuestas permitieron determinar la idoneidad de la permanencia de las competencias planteadas en el perfil. Previamente, se determinaron los criterios para el mantenimiento de las competencias, definiciones y dimensiones: la obtención de un valor medio de 3 o más en las puntuaciones otorgadas por los expertos, y una desviación típica menor o igual a 1; para garantizar nivel suficiente de acuerdo entre expertos.

Además, las sugerencias y observaciones aportadas por los jueces permitieron precisar mejor las definiciones y las dimensiones planteadas para cada una de las competencias.

En definitiva, en esta fase se ajustó el perfil docente, y se determinó la validez y pertinencia de la propuesta realizada.

RESULTADOS

Opinión de los expertos

A continuación, se detalla el promedio de la puntuación emitida por los expertos en relación con la pertinencia de las competencias propuestas, la precisión de sus definiciones y la adecuación de las dimensiones contempladas en cada una de ellas.

Tabla 1

Opinión de los expertos en relación con las competencias propuestas en el perfil

Competencias docentes	Pertinencia		Precisión de la definición		Adecuación de las dimensiones	
	M	DT	M	DT	M	DT
C. para la planificación y gestión educativa	3,90	0,32	3,60	0,52	3,70	0,48
C. para la gestión e implementación del currículum	3,80	0,63	3,60	0,52	3,40	0,52
C. para la evaluación educativa	3,60	0,00	3,60	0,00	3,50	0,33
C. en orientación y tutoría	3,90	0,32	3,40	0,44	3,80	0,42
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	3,70	0,67	3,50	0,71	3,50	0,71
C. ética y compromiso profesional	4,00	0,00	3,80	0,42	3,70	0,48
C. para la coordinación y el trabajo en equipo	3,50	0,33	3,50	0,33	3,70	0,48
C. para gestión emocional	3,80	0,63	3,90	0,32	3,70	0,48
C. para la comunicación con la comunidad educativa	3,70	0,48	3,90	0,32	3,90	0,32
TOTAL	3,77	0,38	3,64	0,40	3,66	0,47

El análisis de los datos (Tabla 1) muestra un nivel de acuerdo elevado en torno a la pertinencia de las competencias propuestas (M = 3,77; DT = 0,38). Además, todas ellas obtuvieron una puntuación alta en pertinencia, siendo la Competencia ética y compromiso profesional la que obtuvo mayor valoración (M = 4; DT = 0) y la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo la menos valorada (M = 3,5; DT = 0,33).

Las discrepancias más destacables en relación con la pertinencia de las competencias versaron en torno a dos cuestiones. Por un lado, en las observaciones un juez estimó que no era conveniente plantear la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo como competencia con entidad propia, sino como una dimensión de la Competencia para la gestión e implementación del currículum. Esta apreciación reforzó el planteamiento de la propuesta, que recoge la existencia de competencias de carácter transversal que requieren ser aplicadas tanto en los procesos de implementación del currículum, tal y como estimaba el juez, como en otros contextos educativos, como la planificación o la acción tutorial, entre otros. Por otro lado, al valorar la pertinencia de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, 8 de los 10 jueces le otorgaron la máxima puntuación. Sin embargo, uno de los jueces consideró que los docentes deben asumir una carga excesiva de tareas, y entendió la investigación y la innovación como "una utopía o algo prácticamente imposible de llevar a cabo" por el profesorado.

En relación con la definición de las competencias, los expertos valoraron positivamente su nivel de precisión (M = 3,64; DT = 0,40). Según estos, las más precisas fueron las relativas a la Competencia para gestión emocional (M = 3,9; DT = 0,32) y la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa (M = 3,9; DT = 0,32). Por el contrario, la competencia con menor puntuación en precisión fue la Competencia en orientación y tutoría (M = 3,4; DT = 0,44), para la que se recomendó su simplificación.

Por otro lado, los expertos valoraron positivamente la adecuación de las dimensiones (M = 3,66; DT = 0,47). Se observan niveles de acuerdo muy elevados con la propuesta realizada, destacando la alta puntuación obtenida por la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa (M = 3,9; DT = 0,32), seguida de la Competencia en orientación y tutoría (M = 3,8; DT = 0,42). Se observó menor nivel de acuerdo con las dimensiones relativas a la gestión e implementación del currículum, aunque dentro de una buena valoración (M = 3,4; DT = 0,52). Entre las observaciones, se hizo referencia a su interrelación con otras competencias del perfil, aspecto que refuerza la transversalidad de las competencias, planteada inicialmente en la propuesta.

El perfil docente resultante

Tabla 2

Definición y dimensiones de la Competencia para la planificación y gestión educativa

Competencia para la planificación y gestión educativa
Definición
Planificar, en coordinación con otros docentes y basándose en el currículo prescriptivo, así como en las características del alumnado, los aprendizajes a realizar por estos, así como la metodología de aprendizaje y evaluación para adaptar las actuaciones educativas a cada nivel y a las necesidades del alumnado, a fin de garantizar la coherencia educativa entre todo el equipo docente.
Dimensiones

• Participación activa en la planificación de los proyectos de centro
• Planificación del trabajo de aula:
  ◦ Programación anual de las competencias básicas y de su evaluación.
  ◦ Elaboración creativa de unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas.
  ◦ Selección y elaboración propia de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje.
• Organización y gestión administrativa de las propias tareas y obligaciones docentes a nivel de aula e institucional.

Tabla 3

Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión e implementación del currículum

Competencia para la gestión e implementación del currículum
Definición
Implementar colaborativamente con otros docentes, así como con flexibilidad, los proyectos y las programaciones educativas de centro y de aula para promover aprendizajes globalizados, activos y significativos para el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana.
Dimensiones
• Implementación flexible de la planificación y en colaboración con otros docentes. • Uso de metodologías que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso estratégico de las TIC, así como el uso integrado de las lenguas. • Promoción de clima de aula que favorezca la seguridad y la motivación por el aprendizaje. • Liderazgo en el aula para encaminar al alumnado al aprendizaje y el desarrollo de competencias. • Guía y apoyo en el aprendizaje. Empleo de recursos y espacios diversos. • Integración de las familias y otros agentes de la comunidad educativa en situaciones de aprendizaje. • Creatividad y pensamiento divergente para responder a situaciones novedosas.

Tabla 4

Definición y dimensiones de la Competencia para la evaluación educativa

Competencia para la evaluación educativa
Definición
Evaluar de manera continua el grado de desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, así como las programaciones educativas y la propia actuación docente, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje.
Dimensiones

• Evaluación del alumnado para favorecer el desarrollo de competencias
  ◦ Uso de técnicas e instrumentos que orienten al alumnado a la mejora.
  ◦ Diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado.
  ◦ Uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas.
  ◦ Comunicación de observaciones para la mejora continua.
  ◦ Uso adecuado y respetuoso de la información obtenida.
  ◦ Comunicación adecuada a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración).
  ◦ Fomento de la autoevaluación y la coevaluación.
• Evaluación de la docencia
  ◦ Evaluación de la propia actuación docente (planificación, enseñanza, tutoría y orientación, actualización e investigación, así como de la evaluación del alumnado llevada a cabo).
  ◦ Evaluación de la propia participación en tareas compartidas de centro.

Tabla 5

Definición y dimensiones de la Competencia en orientación y tutoría

Competencia en orientación y tutoría
Definición
Orientar al alumnado a nivel personal y académico, en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los derechos humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.
Dimensiones
• Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • Coordinación entre el profesorado en las actuaciones para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado. • Información y coordinación con las familias en acciones para el fomento de la mejora personal del alumnado y de sus aprendizajes. • Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales. • Fomento de la interculturalidad. • Desarrollo de actitudes y valores prosociales. • Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social. • Promoción y desarrollo de valores para una ciudadanía activa y respetuosa. • Fomento de la autonomía en el aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo social.

Tabla 6

Definición y dimensiones de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación
Definición
Actualizarse, disciplinar y pedagógicamente a lo largo de la vida, a través de la búsqueda, el análisis y la aplicación de innovaciones contrastadas científicamente, por medio de la propia investigación-acción, así como mediante el intercambio de experiencias con otros docentes o centros educativos, para adaptarse y dar respuesta a las necesidades y exigencias educativas cambiantes.
Dimensiones
• Reflexión sobre la propia actuación y búsqueda de la calidad humana y docente. • Identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes. • Iniciativa para la participación en procesos de mejora y gestión autónoma de la propia formación. • Desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje, búsqueda y tratamiento de la información para la actualización científica y pedagógica. • Búsqueda y comprensión de nuevos recursos y estrategias educativas propuestos desde la investigación educativa, plataformas, recursos web… y aplicación de los mismos. • Creatividad para la innovación metodológica en educación y la elaboración de recursos educativos. • Difusión de buenas prácticas y de resultados de investigaciones propias en entornos profesionales. • Inconformismo y cuestionamiento constante. • Adaptación a los cambios normativos. • Predisposición a la incorporación de innovaciones en la tarea docente.

Tabla 7

Definición y dimensiones de la Competencia ética y compromiso profesional

Competencia ética y compromiso profesional
Definición
Actuar con responsabilidad, ética y profesionalidad, tanto en las tareas gestoras como educativas, respetando la normativa vigente y basándose en un sistema de valores como la democracia, la equidad, el respeto a los derechos humanos y a las diferencias.
Dimensiones
• Desempeño responsable de la profesión e identificación de las consecuencias de las propias acciones en el devenir del alumnado y su desarrollo integral. • Implementación del currículum oficial. • Fomento del desarrollo integral del alumnado. • Actuación modélica frente al alumnado y determinación para actuar ante desigualdades y discriminaciones. • Compromiso con la profesión y motivación por la tarea docente. • Desarrollo de creencias y valores compatibles con el pensamiento democrático, la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos. • Compromiso social. • Corresponsabilidad y trabajo colaborativo en la tarea educativa con las familias y la sociedad. • Adaptación a los cambios e iniciativa para afrontarlos.

Tabla 8

Definición y dimensiones de la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa
Definición
Compartir con los diferentes agentes de la comunidad educativa las finalidades del centro, y ejercer con responsabilidad, de forma coordinada y colaborativa, las tareas de gestión y docencia asumidas en los equipos de trabajo, para lograr la cohesión educativa en favor del éxito escolar del alumnado.
Dimensiones

• En función de las tareas a desempeñar:
  ◦ Planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias básicas.
  ◦ Coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel/ área/ materia y desarrollo de proyectos interdisciplinares.
  ◦ Coherencia entre profesorado en las actuaciones educativas.
• En función de los agentes:
  ◦ Coordinación entre diferentes profesionales que participan en la educación del alumnado (tutores, profesorado específico, profesorado de educación especial, orientadores, berritzegunes…).
  ◦ Coordinación con el alumnado.
  ◦ Coordinación con las familias y el entorno educativo.
  ◦ Coordinación inter-centros.

Tabla 9

Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza
Definición
Aplicar habilidades intrapersonales e interpersonales para manejar las propias emociones, facilitar las relaciones con el alumnado y su bienestar personal, desarrollar relaciones sanas y fructíferas con compañeros de trabajo y familias y solventar conflictos o frustraciones sentidas en el ejercicio docente, o generadas en la relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa.
Dimensiones
• Uso de las habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado. • Promoción de la afectividad y el desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación o espacio educativo. • Uso de habilidades sociales y empatía en: ◦ el desarrollo de relaciones de cooperación familia-escuela. ◦ la comunicación de información relativa al desarrollo del alumnado. ◦ las relaciones profesionales con colegas y demás profesionales de la educación. • Habilidades para mantener el propio bienestar personal y profesional.

Tabla 10

Definición y dimensiones de la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa

Competencia para la comunicación con la comunidad educativa
Definición
Comunicarse correctamente de manera oral y escrita en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, así como en una lengua extranjera, para expresarse con rigor en contextos educativos, favorecer una relación fluida entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y promover la comprensión y el aprendizaje del alumnado.
Dimensiones
• Comprensión y expresión eficaces en las lenguas oficiales (C1), así como al menos en una extranjera (B2). • Comunicación efectiva y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo… a través de la adaptación del discurso a sus necesidades y características. • Buena expresión oral para el desarrollo de una docencia eficaz. • Promoción de una comunicación fluida profesorado-alumnado. • Promoción de la socialización y la convivencia, a través del diálogo y la comunicación. • Promoción de la competencia lingüística entre el alumnado. • Internacionalización y comunicación con entornos sociales que favorezcan el enriquecimiento de los procesos educativos. • Comprensión y elaboración de material y documentos específicos del ámbito educativo y expresión escrita y oral en contextos educativos, empleando el lenguaje específico del ámbito educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis de las funciones requeridas muestra la importancia de contar con docentes que dispongan de las competencias profesionales necesarias para responder eficazmente a las demandas del contexto educativo actual (Nieto, 2016). Se hace preciso contar con profesorado capaz de acompañar y guiar al alumnado en su aprendizaje, integrando procesos eficaces de orientación y tutoría (Martín García y Puig Rovira, 2007; Torrego, Gómez Puig, Martínez Vírseda, Negro, 2014) y evaluación, empleando contextos flexibles y que potencien la transferencia de los aprendizajes (Fernández, 2005), desde la ética y el compromiso profesional (Ibáñez-Martín, 2017; Jordán, 2015; Sanz y Hirsch, 2016). Todo ello requiere que el profesorado aprenda a lo largo de la vida, se maneje en la sociedad del conocimiento, genere nuevas preguntas para seguir avanzando en educación (Martínez Navarro, 2010), que investigue, innove y aplique estrategias y recursos cuya validez esté demostrada (Marchesi y Martín, 2014). También será preciso el trabajo en equipo con otros docentes (Bonals, 2013) y de forma interdisciplinar para garantizar la coherencia educativa y el diálogo y la colaboración con el resto de los componentes de la comunidad educativa (familias, vecinos…). Tareas para las que se precisan una gestión eficaz de las emociones (Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero, 2017) y la promoción de entornos y situaciones que fomenten la interacción positiva y el bienestar (Peñalva, López-Goñi y Barrientos, 2017). Por otra parte, la ampliación de los espacios de actuación y colaboración genera contextos educativos compartidos incluso con otros países, fuente de enriquecimiento para el alumnado (Ojeda, 2008).

Afrontar esta realidad hace preciso tener presentes las variables que condicionan o favorecen actuaciones docentes eficaces, así como facilitar oportunidades para su crecimiento profesional (Altet, 2005; Eirín *et al*., 2009; Hargreaves y Fullan, 2000). Los docentes se muestran interesados en mejorar sus prácticas y conocimientos; sin embargo, para ello necesitan información y conocer hacia dónde deben encaminar sus esfuerzos. En este sentido, la definición del perfil, la selección y descripción de sus competencias, ofrece al profesorado pautas para orientar su mejora profesional, dando a conocer los principios que deben guiar sus acciones y enmarcando las líneas a tener en cuenta para mejorar su praxis (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero *et al*., 2008). Además, posibilita la reorientación de la formación inicial y permanente del profesorado hacia las necesidades educativas actuales, y permite contrastar si el profesorado en ejercicio tiene la cualificación necesaria para las tareas y funciones que requiere el puesto que ocupa.

Por otro lado, conocer las competencias profesionales necesarias permite avanzar al profesorado en su visión de la educación y en su manera de hacer (Pavié, 2012), le exhorta a estar abierto a nuevos aprendizajes y a ajustarse a las demandas profesionales (Álvarez y Romero, 2007). También contribuye a la reflexión sobre el nivel en el que asume la importancia de las competencias consideradas esenciales en su profesión, así como sobre el nivel en que las moviliza en la práctica educativa.

El perfil resultante, contrastado con la opinión de expertos, no se presenta como algo rígido o permanente, pues "la profesión no existe como un ente estático, sino que se crea y se regenera en diferentes direcciones" (Álvarez y Romero, 2007, p. 17). La implicación y la participación docentes son importantes, así como su constante adecuación a las nuevas direcciones que adquiera la educación, y el contexto social en el que se integra.

Aunque la clarificación, selección y definición de las competencias profesionales de los docentes supone un paso importante hacia la mejora de la calidad de la docencia, se precisa continuar hacia el planteamiento de procesos que promuevan su desarrollo, mejora e implementación en la práctica. Y aunque desde hace años, tal y como recoge Cano (2005), se disponen de experiencias orientadas a ello como el *Competence Based Teacher Education (CBTE),* derivado de las tradicionales experiencias de microenseñanza (Tuxworth, 1989), que permiten definir y poner en marcha las acciones docentes acorde a las funciones que se le exigen (Burke,1989), es preciso avanzar hacia enfoques más amplios que lleven al profesorado hacia el análisis y la reflexión sobre su práctica (Schon, 1983), pues estas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de sus competencias (Posada, 2004; Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014). Dentro de este enfoque se enmarcan propuestas de interés como:

Professional Development Pathways (Lieberman y Wilkins, 2006), que parte de la idea de que todo proceso de desarrollo profesional debe enmarcarse en el seno de los procesos y planes orientados a la mejora de los centros escolares y la educación que estos ofrecen.

Análisis de las prácticas y en la reflexión (Altet, 2005), propuesta que considera que para el desarrollo profesional del profesorado es preciso tanto la racionalización de los conocimientos puestos en práctica como unas prácticas eficaces en acción.

Desarrollo de profesionales docentes a través de un modelo de formación continua centrado en la práctica (Charlier, 2005). Esta propuesta asume que el profesorado cuenta con unos esquemas o patrones de actuación de partida. La formación y el desarrollo de competencias docentes deberán ofrecerle la posibilidad de manifestar sus formas de actuación, aplicarlas y analizar su validez.

En definitiva, se ha de velar por el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial de docentes, y por su continuación a lo largo de la práctica profesional, vinculado a la evaluación de las propias acciones, a la reflexión sobre ellas en la práctica, para tomar decisiones de mejora. Aunque para lograrlo el recorrido sea difícil, conviene seguir y avanzar en las fases descritas por Zabalza (2012). Primeramente, desarrollando un discurso conceptual que permita legitimar la propuesta de competencias. Seguidamente, recogiendo un discurso técnico, orientado al planteamiento del modo de organizarlas, de implementarlas y de evaluarlas. Y, finalmente, favoreciendo el discurso cultural, que supone el verdadero "cambio y la formación orientada a hacer de las competencias algo real situado en la acción".

Este trabajo, por lo tanto, ofrece una propuesta para adaptar la formación inicial del profesorado a las necesidades reales de la profesión, así como para orientar la formación permanente del profesorado. También contribuye al establecimiento de criterios e indicadores que posibiliten una selección más eficaz del profesorado.

De este modo, la definición de las competencias docentes supone un paso importante hacia la mejora de la calidad de la educación obligatoria, permite sensibilizar al profesorado sobre los retos de la práctica docente en la escuela de hoy día, clarificando las competencias que deben desarrollar orientándole hacia su mejora continua, hacia una adaptación constante al contexto educativo y al aprendizaje a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI* (10), 15-37.

ANECA. *Borrador del Informe Final del Proyecto de "Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, 2004"*. http://www.sindicato-star.es/files/sectores/08_bis_informe_final.pdf.

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 253-274.

Beca, C. E. (2004). Propuestas a partir de experiencias desarrolladas en Chile. En I. Flores (Ed.), ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? (pp. 179-188). Lima: PROEDUCA-GTZ.

Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bonals, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. Nueva York: John Willey & Sons.

Burke, J. W. (1989). *Competency based education and training*. Londres: The Falmer Press.

Camacho, H. y Mendías, A. M. (2005). Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 2-18. http://rieoei.org/deloslectores/900Camacho.PDF

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López Hernández (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Secretaría General Técnica.

Charlier, E. (2005). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y F. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 97-117). Namur - Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39.

Darling-Hammond, L. (2008). A future worthy of teaching for America. *Phi Delta Kappan, 89*(10), 730-733.

De la Torre, S. (2000). El profesorado que queremos. En S. de la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 95-107). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Las Rozas: Walters Kluwer.

Ding, C. S. y Hershberger, S. L. (2002). Assessing Content Validity and Content Equivalence Using Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.

Eirín, R.; García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(2), 1-14.

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición* (6), 27-36.

Escolar, M. C.; De la Torre, T.; Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos* (20), 113-125. DOI: http://doi.org/10.18172/con.2994

Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(2), 1-15. http://rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica* (16), 48-57.

Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa* (161), 47-55.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory Into Practice, 39*(1), 50-56.

Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana.* Madrid: Dykinson.

Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación* (340), 41-50.

Jordán, J. A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores. Una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía, 73*(261), 381-396.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4), 43-51.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Lieberman, M. y Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: from policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, Spring, 124-128.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación* (330), 13-14.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín García, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Martínez Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Marzano, R. J.; Frotier, T. y Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Suporting the art and science of teaching.* Alexandria, VA: ASCD.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist* (28), 1-14.

Menchén, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias Pedagógicas* (14), 279-289.

Nieto, S. (Ed.) (2016). *Competencias del profesional docente.* Madrid: Dykinson.

Ojeda, D. (2008). Integración de lengua y contenidos en el marco de la enseñanza reglada. En I. Ballano (Coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 71-82). Bilbao: Universidad de Deusto.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.

Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada* (16), 305-327.

Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Peñalva, A.; López-Goñi, J. J. y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos* (20), 201-215. DOI: http://doi.org/10.18172/con.3011

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pertegal-Felices, M. L.; Castejón-Costa, J. L. y Martínez Ruiz, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1, 14*(2), 237-260.

Pesquero, E.; Sánchez Martín, M. E.; González Ballesteros, M.; Martín del Pozo, R.; Guardia, S.; Cervelló, J.; Fernández Lozano, P.; Martínez Aznar, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía* (241), 447-466.

Poncet, M. y González Fernández, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *14*(1), 237-250.

Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación.* https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf

Rodrigues, R. y Rodríguez-Illera, J. R. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación, vol. 65,* 53-74. de http://rieoei.org/rie65a03.pdf

Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación* (331), 67-99.

Romero, E. (2009). *Competencias docentes para la Educación Secundaria Obligatoria en el siglo XXI. Propuesta de definición y evaluación*. V Congreso de Formación para el Trabajo, 24-27 de junio, (pp. 1-9). Granada.

Ruiz Olabuénaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez Asín, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3), 1-23.

Sánchez Hidalgo, J.; Hidalgo García, V. y López Verdugo, I. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de Educación* (340), 923-942.

Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos, 38*(151), 139-156.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. How proffesionals think in action. Nueva York: Basic Books.

Torrego, J. C.; Gómez Puig, M. J.; Martínez Vírseda, C. y Negro, A. (2014). *La tutoría en los centros educativos: 8 ideas clave.* Barcelona: Graó.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1* (11), 183-209.

Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: backround and origins. En J. W. Burke (Ed.), *Competency based education and training* (pp. 10-26). Londres: The Falmer Press.

Valdemoros, M. A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta* (42), 53-60.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas* (20), 5-32.

Zahonero, A. y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas* (20), 51-70.