



TÍTULO

**LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA.
TEORÍA Y APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

AUTOR

Germán Huesca Chaparro

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2018

Directora	María Jesús Moreno Domínguez
Tutora	Yolanda Pelayo Díaz
Instituciones:	Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad de Huelva
Curso	Máster Oficial Interuniversitario en Dirección y Gestión de Personas (2016/2017)
ISBN	978-84-7993-637-2
©	Germán Huesca Chaparro
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2017



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadore (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
- *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
- *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*



Universidad
de Huelva



LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. TEORÍA Y APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Máster oficial interuniversitario en Dirección y gestión de personas de la Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía.

Autor del Trabajo: Germán Huesca Chaparro.

Tutor del Trabajo: Yolanda Pelayo Díaz.

Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)

Convocatoria: Diciembre 2017

ÍNDICE

Índice de tablas	4
Índice de gráficas	4
Resumen/Abstract	5
1. Introducción/justificación	6
2. Antecedentes: estado de la cuestión y marco teórico	7
3. Objetivos	18
3.1. Objetivo general	18
3.2. Objetivos específicos	18
4. Metodología	19
5. Resultados	23
6. Discusión	34
7. Conclusiones	45
8. Bibliografía	46
9. Anexos	48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Competencias docentes	15
Tabla 2: Listado de preguntas del cuestionario en relación a la competencia que se pretende evaluar.	20
Tabla 3: Relación de porcentajes	28
Tabla 4: Relación de porcentajes de la competencia académica	29
Tabla 5: Relación de porcentajes de la competencia administrativa	31
Tabla 6: Relación de porcentajes de la competencia humano-social	33
Tabla 7: Inventario de competencias docentes	34
Tabla 8: Comparativa de competencias 1	37
Tabla 9: Comparativa de porcentajes 2	39
Tabla 10: Comparativa de porcentajes 3	40
Tabla 11: Inventario de necesidades formativas en base a competencias	44
Tabla 12: Cuestionario docente	48

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Porcentaje de respuestas de cada tipo en general	24
Gráfica 2: Porcentaje de respuestas de cada tipo según bloque de competencias	26
Gráfica 3: Competencias académicas	28
Gráfica 4: Competencias administrativas	30
Gráfica 5: Competencias humano-sociales	32

RESUMEN

El trabajo por competencias se ha convertido en una forma de trabajar dentro de la educación que ha ido cobrando fuerza en los últimos años. Centrar el trabajo del alumnado en el desarrollo de competencias constituye una práctica habitual enfocada a conseguir el máximo desarrollo de los alumnos y alumnas. Sin embargo, esta educación en competencias no puede ir enfocada únicamente al alumnado, sino que el trabajo de los profesionales de la educación también ha de estar basado en una serie de competencias que, si bien son diferentes a las competencias del alumnado, no son menos importantes. El desarrollo del trabajo docente basado en competencias permite desarrollar habilidades y capacidades en los profesores que vayan parejas a lo que se les demanda a los alumnos y alumnas, por lo que una correcta formación en el trabajo por competencias desde el ámbito docente resulta esencial para que la educación vaya avanzando y respondiendo a las demandas de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, competencias académicas, competencias administrativas, competencias humano-sociales, paradigma de competencias, formación del profesorado.

ABSTRACT

The work based in competences in education has turned into a way of working with a lot of strength in the last years. Focusing the students' work with the development of competences is a usual practice focused on reaching the development of students. However, this competence education can't be only focused on the students' work. Moreover, the teachers must work based also on competences although these competences are different from the students' ones, but not less important. The development of the teachers' work based on competences let them to develop abilities that may help to reach students' abilities too. In this way, an adequate training for teachers in the field of competences is essential in order to make the education to go on and to make it as an answer to society demands.

KEY WORDS: teacher competences, academic competences, administrative competences, human-social competences, competences paradigm, teachers' training.

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

La educación y el tema educativo siempre han estado y están en continuo debate. Las cuestiones vinculadas con la educación, en cualquiera de sus niveles, despiertan el interés y la preocupación de amplios ámbitos sociales. Dicho interés y preocupación radica en el hecho de que la educación constituye uno de los pilares básicos de la sociedad, puesto que es en las escuelas, institutos y centros de formación donde se forma a las personas, no solamente en conocimientos teóricos, sino que se les forma para poder integrarse en la sociedad plenamente y con amplias garantías de éxito.

Dentro de esta formación, los docentes son uno de los agentes principales que participan en la formación de los alumnos. Si bien es cierto que no son ellos los únicos que han de estar comprometidos con las cuestiones educativas (puesto que el resto de la comunidad educativa ha de estar implicada y trabajar conjuntamente), sí son sobre los que más focos se ponen cuando se habla de la educación y los problemas educativos actuales.

La educación es (o debería ser) un reflejo de la sociedad en la que se integra y de la que forma parte. Siendo así, la educación respondería a todas las necesidades que se derivan de la sociedad en la que se encuentra y de las que los alumnos son testigos. Actualmente, “estamos en una sociedad con una gran pluralidad de opiniones en cuanto a formas de vida se refiere y que afecta a todos los aspectos de nuestra cotidianeidad” (Imbernón, 1999, p.6), lo cual debería verse reflejado dentro de las aulas de los centros educativos. Sin embargo, en muchas ocasiones se puede observar cómo esta relación entre la educación formal y el resto de la sociedad no se produce, con lo cual el ámbito educativo queda apartado y relegado de la sociedad.

Ahora bien, este hecho no debe ser visto como un elemento negativo, sino que debe ser visto como un elemento constructivista que permita a la educación avanzar. Uno de los agentes educativos que puede hacer realidad este avance son los docentes.

La educación actual está tomando nuevos caminos impulsados, en su mayoría, gracias a las comunidades educativas y los docentes. Cada vez más, la educación se aparta de los modelos más tradicionales para abarcar nuevas formas de enseñanza donde prime la práctica y la teoría aplicada por encima de los contenidos únicamente teóricos y la memorización. Se fomenta el aprendizaje por competencias, donde se pone el acento en los procedimientos y no en los conceptos. Todo ello contribuye a que la educación avance de acuerdo a las necesidades sociales.

Ahora bien, este cambio en la concepción educativa con respecto al alumnado también ha de sufrir un cambio con respecto al profesorado. Si la educación se está

centrando en un modelo educativo en el cual las competencias clave sean esenciales para un correcto aprendizaje de los alumnos, el trabajo de los docentes también debería girar en torno a las competencias. Por ello, en este trabajo se investigará acerca de las diferentes competencias que deberían tener los docentes del siglo XXI, cómo pueden los profesores formarse para trabajar de acuerdo a dichas competencias y, por último, se investigará en qué medida los profesores trabajan de acuerdo a dichas competencias, tanto en aulas de educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos.

2. ANTECEDENTES: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

No cabe ninguna duda que la educación actual (entendida la educación como la educación formal, regulada por las leyes educativas del país) dista de la educación de hace 30 o 40 años. Este hecho se produce por la realidad de la sociedad donde se incluye dicha educación, que ha ido evolucionando, cambiando los modelos de vida, creándose nuevos espacios laborales, produciéndose una incorporación de nuevos elementos culturales procedentes de la inmigración e, incluso, produciéndose un cambio en el sistema de valores.

Todos estos hechos han ido quedando reflejados dentro de la educación, aunque en muchos aspectos no en el grado deseado. Pese a que muchas características de la educación han ido cambiando, como las agrupaciones de alumnos, los contenidos a tratar, nuevos modelos de trabajo en las aulas... todavía existen algunos elementos que se encuentran muy separados de la realidad de la sociedad, lo que provoca que la educación se encuentre inmersa en un escenario de crisis (Imbernón, 1999, p.8).

Con el objetivo de suplir las carencias en materia de educación y poder, de este modo, adaptarse a los cambios acaecidos en la sociedad, se han ido creando a lo largo de los años una serie de leyes educativas (LOGSE, LOE, LOMCE, entre otras). La finalidad de la creación de dichas leyes no ha sido otra que la de reflejar los cambios que deben producirse en las aulas para estar en consonancia con los cambios sociales. Se ha mostrado todos aquellos contenidos, procedimientos y actitudes que precisan ser desarrollados en las aulas con el fin de que los alumnos estén correctamente preparados.

Asimismo, todos estos elementos curriculares modificados, ampliados o incorporados en las diferentes disposiciones legales pretenden que todo el alumnado tenga la formación necesaria para, una vez finalizada su educación formal, poder incorporarse en la sociedad y el mundo laboral con garantías de éxito. Las demandas laborales cada vez exigen a los trabajadores nuevas capacidades y habilidades para desempeñar tareas que respondan a las necesidades de una sociedad del siglo XXI informatizada, donde el trabajo colaborativo

es esencial y donde prima la excelencia profesional. Por ello, la educación debe ir encaminada en la misma dirección en que avanza la sociedad para convertirse en un elemento integrador y enriquecedor de la misma.

Ahora bien, hasta el momento el foco de atención ha sido puesto sobre el alumnado, en tanto que las diferentes leyes educativas han ido marcando los contenidos, procedimientos y actitudes que deben conseguir desarrollar los alumnos al finalizar su educación formal. Sin embargo, no se ha de pasar por alto que en el ámbito educativo existe una serie de agentes que tienen la responsabilidad de que dichas disposiciones legales se apliquen y se desarrollen de un modo adecuado. Uno de esos agentes son los profesores.

Los profesores son el agente educativo con contacto directo con el alumnado, encargados de transmitirles no solo conocimientos sino también de transmitirles valores y de ser un modelo a seguir. En este sentido, tal y como afirma Zaragoza (2007), “si los alumnos son distintos, si la sociedad tiene sobre la educación expectativas distintas a las que tenían hace años, la formación del profesorado tendrá que evolucionar en el mismo sentido” (p.9). Es decir, si al conjunto del alumnado se les exige que trabajen de un modo determinado, el profesorado deberá secundar dicho modo de trabajo y convertirse en un modelo para todos los alumnos.

Como bien se ha mencionado, en la educación se han producido cambios tanto en la organización del alumnado como en los contenidos curriculares a trabajar. Dentro de esos cambios encontramos el trabajo colaborativo, sobre el cual se pone especial atención en todos los niveles educativos. Es fundamental que los alumnos aprendan a trabajar de un modo conjunto, aportando sus ideas, respetando las ideas ajenas y llegando a un consenso para alcanzar el objetivo común. Por tanto, si los alumnos deben trabajar en grupos colaborativos, resulta esencial que el profesorado también trabaje conjuntamente con el fin de conseguir el máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos.

Otro cambio acaecido, probablemente el que ha entrado con más fuerza y dista más de los modelos tradicionales, es la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las aulas. La presencia de nuevas tecnologías en todos los ámbitos de vida demanda que dichas tecnologías se encuentren en las aulas y se realice un buen uso sobre ellas. Esta presencia favorecerá la motivación del alumnado, al tratarse de un elemento llamativo y con el que están en contacto diariamente, al tiempo que les ayudará a concebir nuevas formas de aprendizaje y de trabajo que permitirán el desarrollo de capacidades que con los modelos tradicionales no siempre se podían trabajar (la ruptura de las barreras del aula, nuevas formas de comunicación, acceso a un mayor número de información, uso de programas específicos, etc.). Por ello, se demanda que los profesores

tengan una correcta formación en TIC, puesto que nos encontramos en la era de la información y de la comunicación y los profesores deben ser los encargados de instruir a los alumnos en un correcto uso de los medios informáticos.

Ahora bien, pese a que estos son cambios importantes, existe un cambio que resulta esencial en la concepción de la educación y que no debe ser pasado por alto. Este cambio radica en la forma de trabajar, que se aleja más de la mera memorización de contenidos para acercarse más a formas de trabajar que emplean la práctica y el desarrollo de habilidades. Nos referimos a la incorporación de las competencias en el currículo del alumnado.

Las competencias “son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación” (Sarramona, 2007 p.32). Es decir, son las capacidades que permiten al alumnado enfrentarse a cualquier situación y resolver cualquier problema mediante la práctica. Es más, las competencias “se desarrollan permanentemente en la misma medida que varían las circunstancias de aplicación y se pueden mejorar su eficacia y eficiencia” (Sarramona, 2007, p.32). Por tanto, el trabajo por competencias permite al alumnado aplicar los conocimientos a la práctica, adaptándose a las situaciones que se le presenten de un modo adecuado, evolucionando siempre hacia la excelencia.

Ahora bien, ¿de dónde surge el paradigma del trabajo por competencias en educación? Originalmente el trabajo por competencias correspondía al ámbito estrictamente laboral y empresarial, surgiendo en la revolución industrial como una forma de trabajar que potenciaría un modelo económico con el que conseguir mejores resultados. Sin embargo, aunque no se puede establecer un origen exacto del trabajo por competencias, sí que resulta evidente que las competencias no aparecían en ningún trabajo de ámbito pedagógico, por lo que resulta interesante centrar la atención en cómo se produjo la introducción de un modelo de trabajo originario de la industria y las empresas dentro del ámbito educativo.

Según autores, como Valle (2014, p.2), la introducción de las competencias dentro del ámbito educativo se produjo a través de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) a través de la redacción y justificación de la importancia de la introducción y trabajo mediante las competencias en educación a través del informe PISA (Programme of International Student Assessment). Esta introducción se produjo durante la década de los años noventa del siglo XX, a través de “formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, entre otras” (Vargas, 2013).

Ya adentrados en el año 2000, la introducción por competencias en el ámbito de la educación se produjo con más notoriedad gracias a los Acuerdos de Lisboa, remarcando que dicha introducción se produjo en primera instancia dentro de la Formación Profesional. El motivo principal radica en el hecho de que la formación profesional es la educación más cercana al ámbito laboral, origen principal de las competencias.

Sin embargo, en la actualidad las competencias dentro del ámbito educativo han superado las barreras y se desarrollan en todos los niveles educativos. No obstante, pese a que el trabajo por competencias originario del ámbito empresarial se haya introducido en el ámbito educativo, no se ha de dejar de trabajar para mejorar y renovar este enfoque metodológico para conseguir mejores resultados por parte de todos los agentes educativos implicados.

Por todo ello, el trabajo por competencias se ha convertido en un elemento esencial en la educación, tanto la educación primaria, secundaria, bachillerato e incluso ciclos formativos. Sin embargo, pese a ello, cuando surgen demandas sociales en materia de educación, los principales agentes que se encuentran en el foco de las críticas son los profesores. Ellos son los encargados de poner en práctica el trabajo de los alumnos y, como se ha afirmado, deben ser unos modelos a seguir.

Los profesores son unos profesionales de la enseñanza, que al igual que los alumnos, precisan de una continua formación para alcanzar los niveles exigidos y demandados por la sociedad y los avances educativos. “La formación del profesorado pretende conseguir un determinado perfil del profesor, en teoría un profesor con unas características que consideramos las ideales para el desempeño de las funciones que tiene que asumir” (Zaragoza, 2007, p.15). Por tanto, aplicando esta afirmación a las competencias, se deberán formar los profesores con el fin de que adquieran la capacidad para trabajar a través de competencias que permitan, a su vez, el desarrollo de las competencias específicas del alumnado.

Con esta formación se estaría persiguiendo el modelo del profesor ideal, que no es otro que aquel que

debe conocer bien el contenido de la materia o disciplina que pretende enseñar, debe poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional (contenidos a enseñar, diseñar tareas y organización del aula y evaluación curricular), conocimiento del alumnado y debe conocer estrategias de trabajo con familias (Bellver, p.87).

Es decir, un buen profesor sería aquel que tenga las capacidades necesarias para impartir los contenidos teóricos o curriculares vigentes, que sea capaz de lidiar con los problemas que puedan tener sus alumnos, que sepa trabajar en equipo con el resto de docentes del centro y, en definitiva, que posea una serie de capacidades o habilidades que le permitan desempeñar su tarea docente del mejor modo posible. En definitiva,

la tarea de profesor incluye muchas pequeñas actuaciones que, en su conjunto, van dirigidas a gestionar una serie de factores que coinciden en el espacio y en el tiempo y que, globalmente, contribuyen a la creación de un clima funcional de aprendizaje (Teixidó, 2001, p.8).

Con ello, se puede afirmar que un profesor debe desempeñar una serie de tareas que abarcan distintos ámbitos de la vida, no solamente el académico. Al tratarse de un profesional que se encuentra en continuo contacto con los alumnos, su formación deberá abarcar tanto aspectos académicos como aspectos sociales y pedagógicos, puesto que “la tarea educativa implica establecer relaciones personales” (Teixidó, 2001, p.17).

De este modo, se debe buscar una formación del profesorado en competencias que abarquen todas las tareas y funciones que desempeñan en su tarea docente. Por todo ello, se debe incluir en la formación de los profesores “elementos de formación sobre competencias de tal modo que el profesorado, además de ser especialistas en su ámbito, se adueñe de su propia práctica educativa y tome decisiones responsables, autónomas y profesionales acerca de su acción docente” (Bellver, p.89). Así, con una correcta formación basada en competencias se estará equipando a los docentes con las herramientas necesarias para desarrollar al máximo sus capacidades docentes y poder de este modo contribuir a una mejor y más preparada formación de los alumnos.

Conocer las competencias docentes contribuye a que los profesores tengan un mayor interés por su propia formación, creciendo así como profesionales comprometidos con su trabajo y con sus alumnos, convirtiéndose en un modelo a seguir en el desarrollo de competencias y excelencia profesional.

Ahora bien, se ha hablado mucho de las competencias que han de tener los docentes, que deberán articularse en torno a las tareas y funciones que deben desempeñar en su tarea, pero, ¿cuáles son realmente las competencias docentes?

No existe una única clasificación de competencias del profesorado como, por el contrario, sí que ocurre en las competencias del alumnado. Por ello, se procederá a mostrar las diferentes clasificaciones elaboradas por diversos autores para, a partir de ellas, realizar una clasificación propia que permita aglutinar las distintas concepciones.

Dichas clasificaciones se pueden realizar teniendo en cuenta una serie de aspectos. Por una parte, se puede ofrecer una clasificación general de las competencias de los docentes, las cuales abarcarían habilidades generales y comunes a todos los profesores. Por otra parte, se puede ofrecer una clasificación más específica diferenciando las competencias según el ámbito a que pertenezcan.

Así, en Zaragoza (2007), se ofrece una clasificación general de las competencias comunes que han de tener todos los profesionales de la enseñanza, como son “competencia científica, competencia didáctica, tecnologías de la información y la comunicación, gestión de grupo de alumnos, atención a la diversidad, educación en valores” (pp.22-23)

Todas estas competencias generales hacen referencia a las diferentes capacidades para aplicar de forma integrada los conocimientos referentes a los contenidos curriculares y gestión del alumnado.

Junto con esta clasificación de competencias comunes se encuentra otra clasificación realizada por Perrenoud en el año 2004, (citado en Sarramona, 2007). Dichas competencias se centran en:

- a) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- b) Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- c) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- d) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- e) Trabajar en equipo.
- f) Participar en la gestión de la escuela.
- g) Informar e implicar a los padres.
- h) Utilizar las nuevas tecnologías.
- i) Afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión.
- j) Organizar la propia formación continua.

Ambas clasificaciones generales abarcan una serie de capacidades que han de tener interiorizadas los profesores para, de este modo, poder desempeñar su tarea docente de un modo eficiente. Estas competencias, como puede observarse, abarca aspectos organizativos, aspectos pedagógicos y aspectos curriculares que deben ser aplicados para poder realizar una buena organización del aula, lo que conllevaría una buena transmisión de conocimientos, un buen trabajo en equipo de los alumnos, además de una buena relación con todo el alumnado para solucionar problemas que puedan surgir dentro de la cotidianeidad de la práctica docente.

Juntamente con estas clasificaciones generales, otros autores han realizado clasificaciones más concretas, como Sarramona (2007, pp.38-39), quien realiza una clasificación basada en tareas que han de desempeñar los docentes en su práctica laboral. Estas competencias se basan en a) Planificar e implementar el currículo escolar, b) Tutorizar a los alumnos, c) Apoyarse en el contexto familiar y social, d) Actualizarse e implicarse en la profesión docente, e) Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente.

La competencia a) Planificar e implementar el currículo escolar se basa en tareas relacionadas con la aplicación de los elementos curriculares, estrategias didácticas y prácticas docentes a llevar a cabo en el aula. La competencia b) Tutorizar a los alumnos abarca tareas como la orientación de los alumnos o el desarrollo de habilidades sociales. La competencia c) Apoyarse en el contexto familiar y social tiene como tareas fundamentales la identificación e implicación de las familias dentro de las tareas y actividades organizadas en el aula y el centro. Por lo que respecta a la competencia d) Actualizarse e implicarse en la profesión docente hace referencia a la formación continua y a la puesta en práctica de actividades innovadoras. Por último, la competencia e) Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente abarca más que tareas, características como un correcto equilibrio psicológico, estar en posesión de cualidades cualitativas y valores (Sarramona, 2007, pp.38-39).

Como se puede observar, dichas competencias están más especificadas que las clasificaciones realizadas por Zaragoza (2007) o Perrenoud (2004), aunque solamente están basadas en tareas, no se realiza una diferenciación de diferentes tipos de competencias.

Dicha diferenciación se puede apreciar en la clasificación realizada por Aldape (2008), donde se realiza una clasificación diferenciando entre competencias académicas, administrativas y humano-sociales.

COMPETENCIAS ACADÉMICAS

Las competencias académicas indican que un docente debe poseer capacidad para:

- “Visión sistémica
- Manejo de grupos
- Tecnología para el aprendizaje
- Diagnóstico
- Solución de problemas
- Toma de decisiones” (Aldape, 2008, p.17)

De este modo, las competencias académicas hacen referencia a los conocimientos que todo profesor ha de tener sobre su tarea docente, incluyéndose en esta clasificación los conocimientos relativos a “los métodos, los equipos y las tecnologías para la enseñanza-aprendizaje” (Aldape, 2008, p.17), favoreciendo así el trabajo docente.

COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS

Las competencias administrativas contemplan que un docente debe tener conocimientos sobre:

- “Pensamiento estratégico
- Creatividad
- Planeación
- Coordinación de acciones” (Aldape, 2008, p.19)

Así, las competencias administrativas se centran en todas aquellas habilidades que debe tener un profesor del siglo XXI para poder realizar tareas administrativas y con relación a los documentos institucionales. Por ello, el pensamiento estratégico, la creatividad, la planeación y la coordinación de acciones están directamente relacionadas con el diseño, planificación y puesta en marcha de acciones vinculadas con los documentos administrativos presentes en los centros docentes y que todo profesor debe conocer para poder aplicar de forma eficiente los contenidos que en ellos se contempla.

COMPETENCIAS HUMANO-SOCIALES

Por último, las competencias humano-sociales se centran en las habilidades de los profesores para:

- “Desarrollo personal
- Motivación
- Liderazgo
- Comunicación
- Trabajo en equipo
- Negociación” (Aldape, 2008, p.19)

Estas competencias se centran específicamente en los conocimientos que todo profesor debe tener para relacionarse con sus alumnos y establecer relaciones de empatía con ellos, de modo que se puedan realizar actividades que impliquen el contacto pedagógico con sus alumnos.

Con esta última clasificación, se han podido mostrar diferentes clasificaciones tanto generales como más concretas. Sin embargo, pese a que diferentes autores avalan dichas clasificaciones, no existe ninguna clasificación considerada como más específica y acertada. Por ello, basándonos en todas estas clasificaciones, estableceremos una clasificación propia cogiendo elementos de cada una de ellas, todo ello aglutinándolo bajo el prisma de competencias establecido por Aldape (2008): competencias académicas, administrativas y humano-sociales.

Tabla 1. Competencias docentes

Competencias académicas	TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)	Capacidad para usar las TIC en sus tareas docentes y como complemento a las actividades organizadas en el aula.
	Currículo escolar	Un profesor ha de ser capaz de planificar el currículo escolar para poder diseñar y planificar asimismo actividades de acuerdo a los elementos curriculares.
	Toma de decisiones	Capacidad de tomar decisiones en aspectos referentes a aspectos académicos, como el diseño de actividades, planificación de acciones en el aula...
	Gestión de grupos	Capacidad para organizar los grupos de alumnos para diferentes actividades planificadas, con diferentes agrupaciones para cada tipo de actividad (grupales,

		individuales, por parejas, gran grupo, etc.
	Trabajo en equipo	Todo profesor ha de ser capaz de trabajar en equipo para alcanzar un mismo fin, coordinarse para que todas las acciones educativas dentro de un mismo grupo de alumnos vayan encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo del alumnado.
	Tutoría de alumnos	Capacidad para tutorizar a los alumnos en cualquier aspecto académico que se presente o cualquier duda relacionada con su presente o futuro académico.
	Situaciones de aprendizaje innovadoras	Un profesor ha de ser capaz de planificar y motivar situaciones de aprendizaje innovadoras, que despierten el interés y la motivación del alumnado para trabajar y seguir aprendiendo.
Competencias administrativas	Acciones docentes	Capacidad para coordinar acciones docentes que conlleven el trabajo colaborativo de todo el profesorado.
	Pensamiento estratégico	Capacidad para pensar estratégicamente acerca de acciones docentes referentes a la organización administrativa del trabajo en el aula.

	Actualización profesión docente	Todo profesor debe mantener el interés por actualizar su profesión docente, a través de una formación que abarque los aspectos más innovadores en el sector docente.
	Formación continua	Los profesores han de asistir a cursos de formación continua.
	Gestión del centro	Los profesores han de participar en cualquier decisión relativa a la gestión del centro.
Competencias humano-sociales	Liderazgo	Capacidad para ser líderes de su propia acción docente.
	Motivación de los alumnos	Capacidad para desarrollar la motivación del alumnado a través de la práctica docente, como actividades didácticas que contengan algún elemento innovador o bien actividades que respondan a realidades.
	Implicación de las familias	Los profesores han de ser capaces de fomentar la implicación de las familias en la propia acción educativa para que se conviertan en un agente educativo más comprometido con la educación formal de los alumnos.
	Cualidades docentes	Todo profesor ha de poseer una serie de cualidades que se le presuponen a los

		docentes (empatía, paciencia, espíritu emprendedor, capacidad de mediación...).
	Conflictos de los alumnos	Capacidad de solucionar problemas y conflictos de los alumnos, que tengan lugar tanto fuera como dentro del aula, y ser capaces de mediar en dichos conflictos.
	Valores	Los profesores han de ser capaces de transmitir una serie de valores (respeto, tolerancia, no violencia, respeto a la diversidad, cooperación, colaboración...) a los alumnos a través de la práctica diaria y como elemento transversal de los distintos contenidos curriculares.

Fuente: Elaboración propia

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Elaborar un inventario de competencias del profesorado de educación secundaria.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer una relación entre las competencias de los docentes de educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos.
- Conocer las necesidades de formación de los docentes en competencias con el fin de atender a las necesidades actuales de la educación.
- Comprobar a través de fuentes bibliográficas cómo las competencias del profesorado pueden influir en el desarrollo de las competencias del alumnado.

- Comprobar la implicación del profesorado en la puesta en práctica de las competencias del profesorado a través de cuestionarios específicos.

4. METODOLOGÍA

La población de estudio del presente trabajo de investigación ha sido el personal docente de diferentes centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el inicio del presente curso académico 2017-2018. Concretamente, se ha seleccionado personal de centros de Educación Secundaria de Huelva, siendo 91 el número de centros seleccionados para llevar a cabo el estudio, que son la totalidad de centros públicos de educación secundaria existentes en la provincia de Huelva, según la base de datos de la página web de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/>)

La tasa de participación ha sido del 43%. Los cuestionarios han sido respondidos por los directores de todos los centros educativos en representación de los docentes (tanto de educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos), los cuales respondieron a las cuestiones planteadas de acuerdo al modo de trabajar del claustro de profesores.

Para la realización del trabajo se llevó a cabo un estudio con un enfoque investigador, empleando tanto la recopilación de información teórica de distintos autores como la técnica de la encuesta para la recogida de información relacionada con la práctica.

Por lo que respecta a la recopilación de información teórica, se procedió a usar distintos buscadores académicos (google académico, dialnet, redalyc y scielo) con los que buscar tanto artículos como libros en los que se tratara el tema que ocupa el trabajo, es decir, las competencias del profesorado. Para ello, se emplearon palabras clave como competencias docentes, competencias del profesorado, paradigma de competencias en educación... con las que poder realizar una selección más exhaustiva de la información que se pretendía obtener.

En cuanto a la recogida de información, se elaboró un cuestionario (Anexo I) con un total de 24 cuestiones de respuesta cerrada, graduada en formato tipo Likert con una escala de 1 a 5. Todas estas cuestiones se centraban en diferentes actividades que deben llevar a cabo los docentes en el aula y que respondían al conjunto de competencias docentes establecido gracias a la recopilación teórica de información y el contraste de distintos autores. A su vez, todas las competencias específicas estaban enmarcadas dentro de tres

bloques de competencias que permitían aglutinar la diversidad de competencias docentes existentes.

El material utilizado en la recopilación de información ha sido un cuestionario elaborado a partir de la información teórica seleccionada en relación con las competencias docentes. Este cuestionario estaba dividido en tres grandes bloques representativos de los tres grandes bloques de competencias docentes expuestos en la parte teórica, dentro de los cuales se insertaban diversas preguntas relacionadas con las competencias específicas de cada uno de los grandes bloques. A su vez, las respuestas debían ser contestadas dentro de una escala del 1 al 5, considerando el 1 como muy poco y el 5 como siempre, constituyendo así respuestas cerradas con las que responder de un modo objetivo.

En la siguiente tabla se muestran las preguntas que componen el cuestionario, relacionándolas con el tipo de competencia que se quiere evaluar.

Tabla 2. Listado de preguntas del cuestionario en relación a la competencia que se pretende evaluar.

A. COMPETENCIAS ACADÉMICAS	
TIC	¿Usa recursos TIC en su tarea docente dentro del aula?
	¿Considera las TIC como un recurso recurrente en sus clases?
	¿Utiliza las TIC para ampliar conocimientos y actividades que le ayuden a desarrollar sus clases?
Planificación currículo escolar	¿Realiza planificaciones de las actividades a desarrollar en el aula con antelación?
	¿Plantea actividades complementarias que permitan ampliar contenidos curriculares?
Capacidad de toma de decisiones	En su desempeño de la tarea docente, ¿toma decisiones con respecto a los contenidos y actividades que se van a desarrollar en las aulas del mismo nivel, en consonancia con otros docentes?
Gestión y manejo de grupos	Para desarrollar las actividades en el aula, ¿organiza a los alumnos/as usando distintas agrupaciones, de acuerdo con la finalidad de cada actividad?

Organización de situaciones de aprendizaje innovadoras	¿Diseña y plantea actividades innovadoras que despierten el interés del alumnado?
Trabajo en equipo	¿Colabora con otros profesores en la planificación de actividades?
Tutorizar a los alumnos	¿Realiza tutorías periódicas con el alumnado?
	¿Realiza tutorías individuales con aquellos alumnos que lo demanden?
B. COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS	
Coordinación de acciones docentes	¿Participa en acciones de coordinación docente en el centro?
Actualizar la profesión docente	¿Se mantiene al día con actualizaciones en materia docente?
Pensamiento estratégico	¿Participa en cursos/seminarios de formación docente?
Impulsar la propia formación continua	¿Investiga de forma autónoma acerca de novedades en materia de educación que puedan contribuir a mejorar su propia acción docente?
Participación en la gestión de centro	¿Participa de forma activa en la gestión del centro?
C. COMPETENCIAS HUMANO-SOCIALES	
Capacidad de liderazgo	¿Se considera un profesor con capacidad de liderazgo en la toma de decisiones en el centro?
Desarrollo motivación del alumnado	¿Planifica diferentes actuaciones en el aula con las que motivar al alumnado en su aprendizaje?
Fomentar la implicación de las familias	¿Realiza reuniones o actividades que permitan y fomenten la participación activa de las familias de los alumnos?
Transmitir valores	¿Basa sus actuaciones en el aula en valores como la tolerancia o el respeto?
	¿Transmite a los alumnos la necesidad de trabajar de una forma colaborativa y cooperativa con sus compañeros?
Capacidad para afrontar problemas en el aula o entre los alumnos	¿Planifica actuaciones con las que poder mediar frente a conflictos entre los alumnos?
	¿Actúa como mediador en situaciones problemáticas entre los alumnos?

Estos cuestionarios fueron facilitados a los directores de los centros educativos que conforman nuestra población objeto de estudio, por correo electrónico, a través de un google form, en el cual insertaron sus respuestas para una recopilación más rápida y efectiva de los resultados de cada pregunta.

La metodología empleada para llevar a cabo las diferentes partes que componen la totalidad del presente trabajo ha sido básicamente de investigación, en la cual se ha combinado la investigación teórica y la investigación activa basada en la práctica.

Primeramente, se ha llevado a cabo una investigación teórica a partir de distintas fuentes y la consulta de diferentes autores que han permitido hacer una selección de la información relativa a las competencias del profesorado. Con esta selección de información teórica se procedió a realizar un cuestionario con el que introducir la metodología en la segunda parte, más centrada en la investigación en el campo práctico.

La segunda parte del trabajo se ha llevado a cabo con la respuesta a los cuestionarios por una serie de profesionales de la educación y el posterior análisis de los datos obtenidos, los cuales se procederá a exponer a lo largo de los siguientes puntos.

En la elaboración del presente trabajo se han llevado a cabo una serie de fases con las que poder alcanzar los objetivos planteados al inicio del mismo.

La primera fase del estudio y la más básica fue la concreción de los objetivos a conseguir con la elaboración del trabajo, teniendo en cuenta el foco de acción de la investigación que no es otro que la comprobación de cuáles son las competencias que deberían tener los profesores y cómo se refleja ello en la realidad docente.

A partir de esta concreción de objetivos se procedió a elaborar la segunda fase del estudio, de un enfoque más teórico. Esta fase, de perspectiva teórica, se centró en elaborar un mapa de competencias docentes a través del análisis de distintos autores, así como remarcar la importancia de la introducción de las competencias en el trabajo de los profesionales de la enseñanza y la importancia de la formación docente para desarrollar competencias.

Una vez elaborado este mapa de competencias y tomándolo como base se procedió a elaborar un cuestionario que aglutinara todas las competencias establecidas, diferenciándolas entre ellas según el tipo general al que correspondieran (competencias académicas, administrativas y humano-sociales). Así, a partir de este cuestionario se

procedió a llevar a cabo la siguiente fase de estudio centrada en las respuestas del mismo por parte de los docentes.

En un primer momento se procedió a establecer contacto con los directores de diferentes centros educativos de educación secundaria, en los cuales se impartieran clases de secundaria, bachillerato y ciclos formativos, para así poder conocer cuál sería el número de institutos que estarían dispuestos a colaborar con el trabajo. A todos los directores con los que se estableció contacto, les facilitamos el cuestionario, explicándoles el propósito que se pretendía conseguir con el mismo.

De este modo, los directores respondieron a las diferentes preguntas del cuestionario marcando una única respuesta por pregunta, entre el 1 y el 5 en una escala tipo Likert, en la cual el 1 sería muy poco y el 5 sería siempre, para posteriormente contabilizar las diferentes respuestas de cada tipo de un modo cuantitativo. Asimismo, estas respuestas también arrojan información cualitativa al tratarse de una escala de valoraciones a partir de la cual se extraerá una serie de conclusiones referentes tanto a la implicación del profesorado en el trabajo basado en competencias como a las necesidades de formación que emanan de dichas competencias.

5. RESULTADOS

Con el fin de poder realizar un análisis más exhaustivo de los datos obtenidos y, de este modo, poder realizar un estudio comparativo del uso de competencias docentes y la implicación del profesorado en la aplicación de dichas competencias en el día a día del aula y de su formación, se procederá a presentar en primer lugar las principales competencias incluidas en el cuestionario objeto de nuestro estudio, especificando el número de cuestiones dedicadas a cada competencia.

Las competencias analizadas se dividen en tres grandes bloques:

- Competencias académicas: agrupa 11 preguntas referentes a las TIC, la planificación del currículo escolar, la capacidad de toma de decisiones, la gestión y manejo de grupos, la organización de situaciones de aprendizaje innovadoras, el trabajo en equipo y la tutoría de alumnos.
- Competencias administrativas: aglutina 5 preguntas que giran en torno a coordinación de acciones docentes, actualización de la acción docente, pensamiento

estratégico, impulsar la propia formación continua y la participación en la gestión del centro.

- Competencias humano-sociales: este último bloque agrupa 8 preguntas relacionadas con la capacidad de liderazgo, el desarrollo de la motivación del alumnado, el fomento de la implicación de las familias, la transmisión de valores, la capacidad para afrontar problemas en el aula o entre los alumnos y poseer las cualidades docentes necesarias.

Tomando las respuestas obtenidas por cada pregunta de cada bloque respondidas por los 40 directores de centros de educación secundaria que han colaborado, se pueden dibujar una serie de resultados basados en el porcentaje del número de respuestas de cada tipo (del 1 al 5). A continuación se realizará un breve análisis de los resultados obtenidos en tres fases, primero analizando el número de respuestas de cada tipo tomando todas las respuestas obtenidas (un total de 960 respuestas). Seguidamente, se realizará un análisis de los porcentajes de cada tipo de respuesta por competencias (siendo 440 respuestas para la competencia académica, 200 respuestas para la competencia administrativa y 320 para la competencia humano-social). Por último, se realizará un estudio descriptivo, analizando las respuestas de cada tipo de cada una de las competencias incluidas en los grandes bloques, con el fin de determinar cuáles son más trabajadas por los docentes y cuáles tienen más necesidad de formación.

Gráfica 1. Porcentaje de respuestas de cada tipo en general



Fuente: Elaboración propia

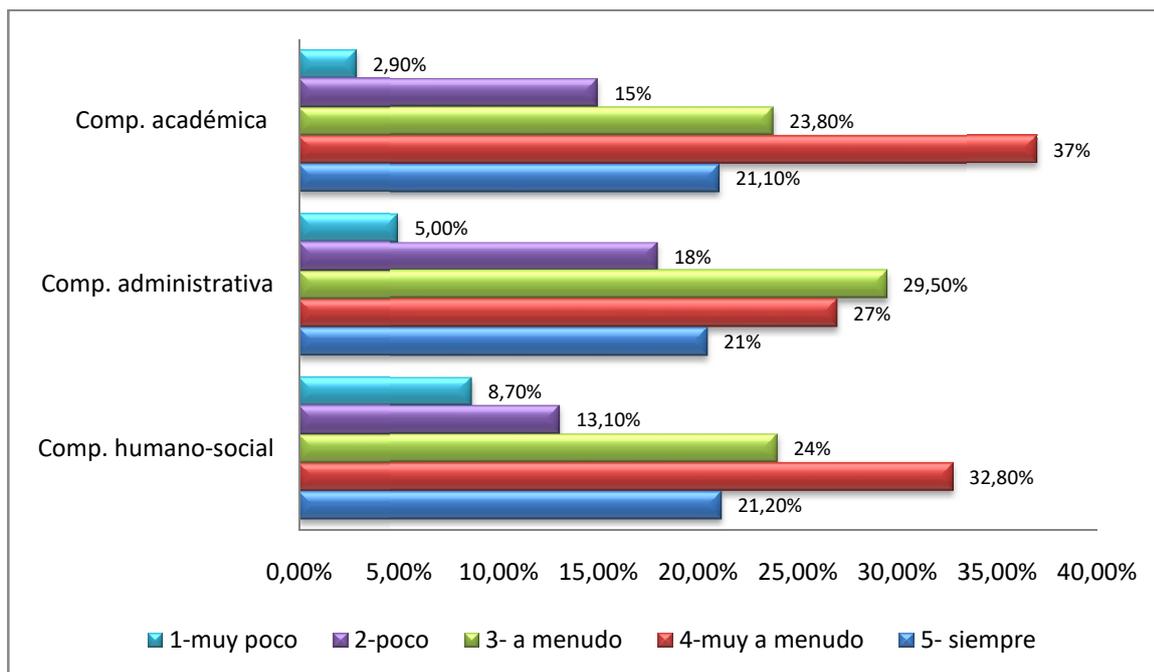
Observando este primer gráfico, en el cual se incluye el porcentaje de respuestas de cada tipo respondidas en todos los cuestionarios, sin hacer ningún tipo de distinción por competencias, podemos extraer una serie de apuntes.

Como bien se puede apreciar, el índice más elevado de respuestas corresponde al número 4 en la escala Likert (muy a menudo) con un 33,5% de las respuestas, lo que podría considerarse como un elemento representativo de la voluntad de los docentes entrevistados, más inclinados a la realización de las actividades expuestas en el cuestionario. No obstante, más adelante se realizarán apreciaciones más específicas. Seguidamente se encuentra el número 3 (a menudo) con un 25,1% de las respuestas, el número 5 (siempre) con un 21 %, el número 2 (poco) con un 15% y por último el número 1 (muy poco) con un 5,3% de las respuestas obtenidas.

Realizando un análisis general de estos datos, se hace patente un cierto interés del profesorado en el desarrollo de actividades vinculadas con las competencias docentes, puesto que los porcentajes más elevados de respuestas se encuentran en las respuestas número 3 y 4, constituyendo un 58,6% de las respuestas, frente a un 20,3% que representan las respuestas 1 y 2, las cuales denotarían falta de interés por parte de los docentes.

Por lo tanto, en términos generales, los docentes parecen mostrar cierto interés por las actividades descritas en el cuestionario que tienen como base las competencias docentes. Ahora bien, a continuación se procederá a desglosar dichas respuestas diferenciando entre los tres grandes bloques de competencias tratados en los cuestionarios.

Gráfica 2. Porcentaje de respuestas de cada tipo según bloques de competencias.



Fuente: Elaboración propia

Observando esta segunda gráfica, mucho más detallada, se empiezan a observar diferencias notables entre las respuestas de cada tipo de competencia. Centrando la atención en las competencias académicas, se observa cómo el mayor porcentaje de respuestas recae sobre la número 4 (37%), mientras que la respuesta con un menor porcentaje es la 1 (2,9%), siendo la diferencia de porcentaje entre ellas del 34,1%. Esta misma dinámica se sigue en las competencias humano-sociales, en las cuales la respuesta 4 sustenta el 32,8%, mientras que la respuesta número 1 tiene un 8,7% de respuestas marcadas en el cuestionario, siendo su diferencia de 24,1%.

Cabe destacar, a su vez, la gran diferencia existente entre los porcentajes de respuestas del número 1 entre las dos competencias. Entre ambas existe una diferencia del 5,8%, lo que hace plantearse cómo el número de respuestas referentes a las competencias humano-sociales no se encuentran reguladas del mismo modo que las competencias académicas.

Por lo que respecta a las competencias administrativas, la respuesta con un mayor porcentaje es la número 3 (29,5%), mientras que la que tiene menos porcentaje de respuestas sigue siendo la número 1 (5%), siendo la diferencia entre ellas del 24,5%.

Con todo ello, se puede ir dibujando un mapa sobre las competencias sobre las cuales los docentes entrevistados ponen más importancia y consideran más habituales en

su trabajo diario en el aula y en los centros educativos, puesto que la diferencia en las competencias académicas (34,1%) es mayor que la de la competencia administrativa (24,5%) y la competencia humano-social (24,1%), lo cual otorga una mayor eficacia a la puesta en práctica de las competencias específicas dentro de la competencia académica que al resto de competencias, según las respuestas obtenidas de los docentes.

En los tres tipos de competencias, las respuestas referentes a poco y muy poco obtienen un bajo índice de incidencia; sumando los porcentajes de cada tipo de respuesta se obtendría: competencias académicas (17,9%), competencias administrativas (23%) y competencias humano-sociales (21,8%). Estos porcentajes se sitúan cerca de los porcentajes de las respuestas el número 5 (siempre) de los tres tipos de competencias, siendo 21,1% (competencia académica), 20,2% (competencia administrativa) y 21,2% (competencia humano-social). Con ello podemos observar como ninguna de las respuestas situadas en los extremos obtiene un porcentaje elevado, como por el contrario ocurre con las respuestas centradas en la frecuencia de las actividades, como son el número 3 (a menudo) y 4 (muy a menudo).

Si se aglutinan los porcentajes de respuestas de estos dos tipos de respuesta se obtiene: competencias académicas (60,8%), competencias administrativas (56,5%) y competencias humano-sociales (56,8%). De este modo, se comprueba como los porcentajes referentes a “muy a menudo” y “a menudo” corresponden a más del 50% de las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

De este modo, comparando porcentajes se observa cómo las competencias académicas tienen una mayor puesta en práctica que el resto de competencias por parte del profesorado participante en el presente estudio, lo cual se puede comprobar en la siguiente tabla:

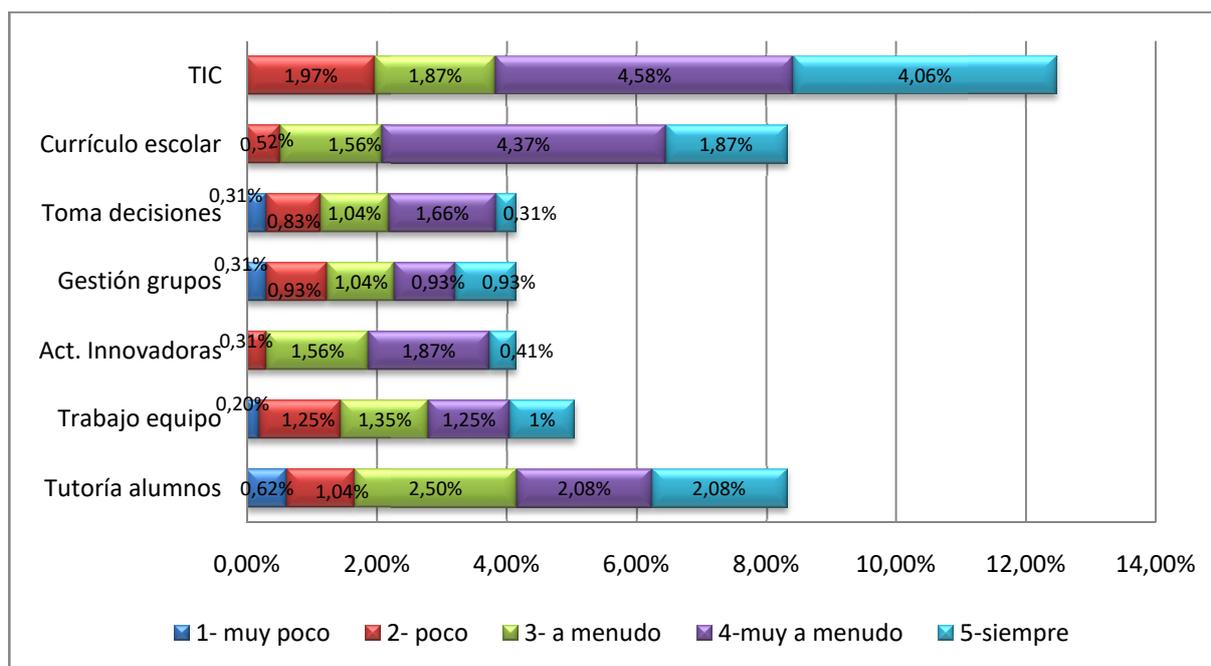
Tabla 3. Relación de porcentajes.

	Diferencia de respuesta entre las preguntas con mayor y menor porcentaje	Porcentaje de respuestas “poco” y “muy poco”	Porcentaje de respuestas “siempre”	Porcentaje de respuestas de “a menudo” y “muy a menudo”
Competencias académicas	34,1%	17,9%	21,1%	60,8%
Competencias administrativas	24,5%	23%	20,2%	56,5%
Competencias humano-sociales	24,1%	21,8%	21,2%	56,8%

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, pese a que con la anterior gráfica ya empieza a forjarse una idea acerca de cuál es la competencia más insertada dentro del trabajo diario del profesorado participante en la presente investigación, se procederá a desglosar dichas tres grandes competencias en las competencias específicas que subyacen a las mismas. De este modo, se extraerán los porcentajes de cada tipo de respuesta por competencia específica enmarcada dentro de las grandes competencias analizadas hasta el momento.

Gráfica 3. Competencias académicas



Fuente: Elaboración propia

Observando la gráfica referente a las competencias académicas concretas sobre las cuales se han elaborado 11 preguntas del cuestionario, se extraen una serie de resultados. Por una parte, resulta significativo cómo la competencia que más porcentajes ha obtenido en todas las respuestas (a excepción de la respuesta 1 “muy poco”) es la competencia TIC. No obstante, con el fin de realizar un análisis más exhaustivo de los porcentajes y realizar una comparativa entre las competencias, se procederá a plasmar los porcentajes en la siguiente tabla.

Tabla 4. Relación de porcentajes de la competencia académica

	Porcentaje de respuestas de baja frecuencia de actuación (“muy poco” y “poco”)	Porcentaje de respuestas “siempre”	Porcentaje de respuestas de alta frecuencia de actuación (“a menudo” y “muy a menudo”)
TIC	1,97%	4,06%	6,45%
Currículo escolar	0,52%	1,87%	5,93%
Toma decisiones	1,14%	0,31%	2,7%
Gestión de grupos	1,24%	0,93%	1,97%
Actividades innovadoras	0,31%	0,41%	3,43%
Trabajo en equipo	1,45%	0,1%	2,6%
Tutoría de alumnos	1,66%	2,08%	4,58%

Fuente: Elaboración propia

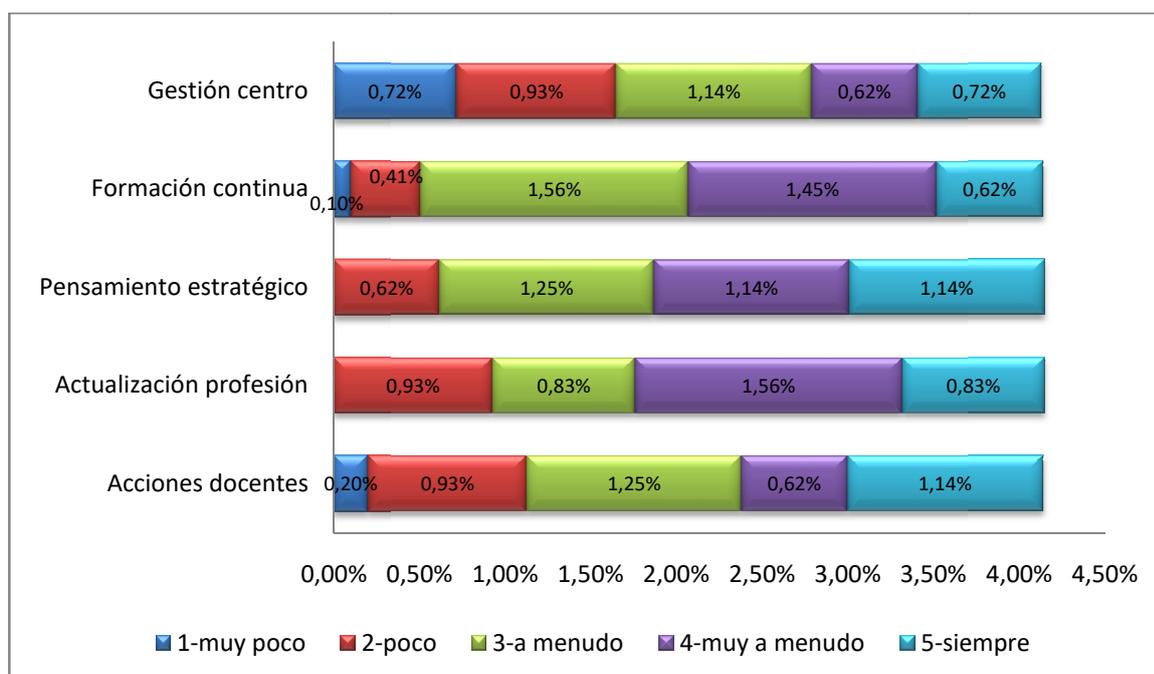
Con los datos acumulados en la tabla se pueden extraer los siguientes preceptos. Por una parte, se observa cómo la incidencia de preguntas con respuestas de baja frecuencia de actuación se sitúan por debajo del 2% en todas las competencias, especialmente en las actividades innovadoras donde se sitúa en un 0,31%, lo que denota un interés del profesorado por realizar actividades de índole menos tradicional. Por otra parte, la incidencia de preguntas de alta frecuencia de actuación se sitúa por encima del 2% a excepción de la gestión de grupos. Por último, en cuanto a las preguntas con respuesta “siempre” tienen una gran diferencia de porcentajes dependiendo de la competencia que se trate. Así, se observa cómo la competencia TIC obtiene el mayor porcentaje en este

apartado con un 4,06% de las respuestas, junto con las respuestas con una alta incidencia de actuación, el cual se sitúa en un 6,45%.

Por todo ello, la competencia que más porcentajes positivos obtiene (porcentajes de alta frecuencia de actuación y “siempre”) es la competencia TIC. En una línea similar encontramos las actividades innovadoras, las cuales obtienen un porcentaje elevado de respuestas de alta frecuencia de actuación y el porcentaje más bajo de las respuestas de baja frecuencia de actuación.

En el lado opuesto se sitúa la gestión de grupos y el trabajo en equipo, con unas diferencias de porcentajes de alta y baja frecuencia de actuación del 0,73% (gestión de grupos) y 1,15% (trabajo en equipo).

Gráfica 4. Competencias administrativas



Fuente: Elaboración propia

A partir del gráfico anterior se observa cómo el porcentaje de respuestas del número 1 han recibido un bajo porcentaje, a excepción de la competencia de gestión de centro. Sin embargo, el resto de respuestas han obtenido un porcentaje similar, sin grandes diferencias entre unas y otras competencias. No obstante, en la siguiente tabla se procede a agrupar los porcentajes para, de ese modo, poder realizar una comparativa más efectiva.

Tabla 5. Relación de porcentajes de la competencia administrativa

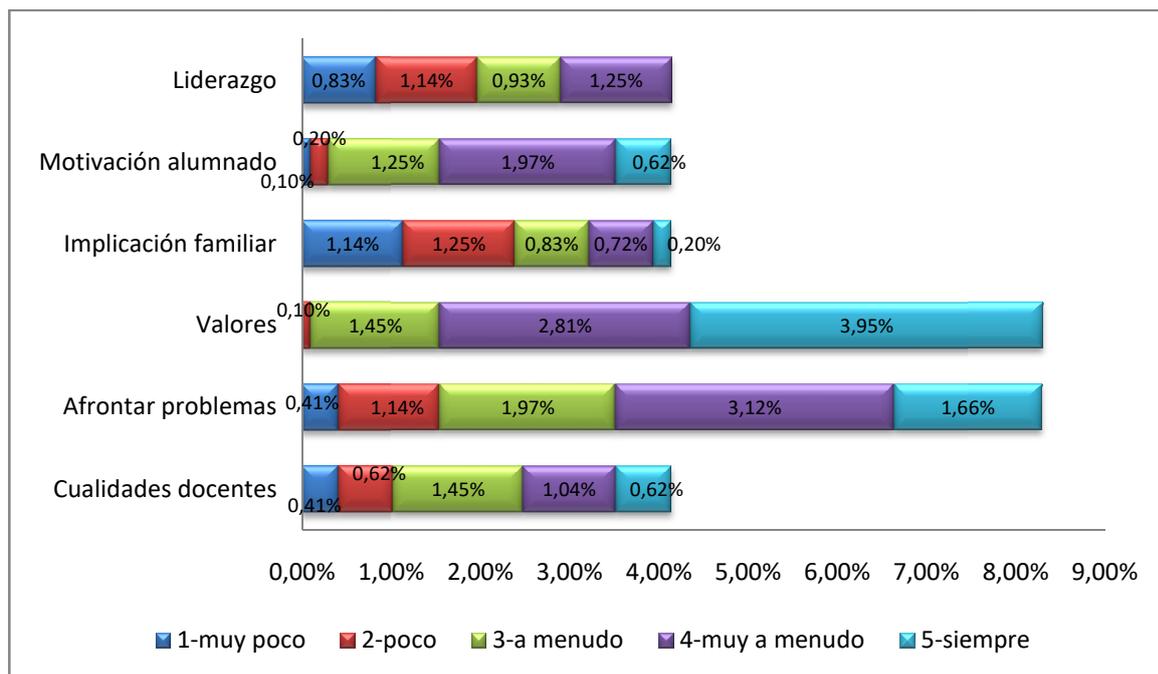
	Porcentaje de respuestas de baja frecuencia de actuación (“muy poco” y “poco”)	Porcentaje de respuestas “siempre”	Porcentaje de respuestas de alta frecuencia de actuación (“a menudo” y “muy a menudo”)
Acciones docentes	1,13%	1,14%	1,87%
Actualización profesión docente	0,93%	0,83%	2,39%
Pensamiento estratégico	0,62%	1,14%	2,39%
Formación continua	0,51%	0,62%	3,01%
Gestión de centro	1,65%	0,72%	1,76%

Fuente: Elaboración propia

Con los porcentajes acumulados se pueden dibujar distintas consideraciones. Por una parte, si se centra la atención en los porcentajes de las respuestas “siempre”, en todas las competencias se ha obtenido un índice bajo, a excepción de las acciones docentes y el pensamiento estratégico que han obtenido un 1,14% cada una de ellas.

Por otra parte, si se observa la diferencia entre los porcentajes de respuestas de baja frecuencia de actuación y los porcentajes de respuestas de alta frecuencia de actuación se puede comprobar cómo las competencias que tienen menor incidencia en el trabajo diario de los docentes participantes del cuestionario son la gestión de centro y las acciones docentes. En este caso, la diferencia de porcentajes se sitúa en un 0,11% (gestión de centro) y 0,74% (acciones docentes). En contraposición, las competencias que tienen una diferencia mayor entre porcentajes y, por tanto, tienen una incidencia un tanto mayor que la en el trabajo diario de los docentes entrevistados son la actualización de la profesión docente, el pensamiento estratégico y la formación continua. De este modo, la diferencia de porcentajes en estos casos es de 1,46% (actualización de la profesión docente), 1,77% (pensamiento estratégico) y 2,5% (formación continua).

Gráfica 5. Competencias humano-sociales.



Fuente: Elaboración propia

Observando el gráfico referente a las competencias humano-sociales se observa cómo existen diferencias notables entre las distintas competencias. Por lo que respecta a las respuestas del número 1 “muy poco” existen grandes contrastes entre competencias como puede verse en las competencias de motivación al alumnado (0,10%), valores (0%), capacidad para afrontar problemas (0,41%) y cualidades docentes (0,41%), que obtienen unos porcentajes bajos y medios con respecto a las competencias de liderazgo (0,83%) y la competencia de implicación familiar (1,14%).

Asimismo, también se observan grandes diferencias en las respuestas “siempre”, ya que en algunos casos resulta de una incidencia muy baja, como liderazgo (0%), implicación familiar (0,20%), mientras que en competencias como la capacidad para afrontar problemas (1,66%) y valores (3,95%).

En la siguiente tabla se procederá a agrupar los porcentajes para poder realizar una comparativa detallada de los porcentajes y comprobar cuáles son las competencias con mayor repercusión e incidencia en el trabajo diario del profesorado.

Tabla 6. Relación de porcentajes de la competencia humano-social

	Porcentaje de respuestas de baja frecuencia de actuación (“muy poco” y “poco”)	Porcentaje de respuestas “siempre”	Porcentaje de respuestas de alta frecuencia de actuación (“a menudo” y “muy a menudo”)
Liderazgo	1,97%	0%	2,18%
Motivación del alumnado	0,3%	0,62%	3,22%
Implicación de familias	2,39%	0,2%	1,55%
Valores	0,1%	3,95%	4,26%
Afrontar problemas	1,55%	1,66%	5,09%
Cualidades docentes	1,03%	0,62%	2,49%

Fuente: Elaboración propia

Una vez agrupados los porcentajes se pueden extraer una serie de resultados que pueden contribuir a esclarecer la incidencia de cada una de las competencias específicas humano-sociales.

Observando los datos, se puede comprobar cómo existen grandes diferencias en el porcentaje de respuestas “siempre”. En el caso de la competencia de liderazgo el porcentaje de este tipo de respuestas es de un 0%, aspecto llamativo en contraste con el resto de competencias. En una línea similar se encuentra la implicación de las familias, cuya repercusión de porcentaje es de un 0,2%.

Por su parte, las competencias que tienen un porcentaje mayor son la capacidad para afrontar problemas (1,66%) y los valores (3,95%), aspecto importante para la puesta en práctica de la acción docente.

Asimismo, centrando la atención en la diferencia de porcentajes de las respuestas de baja frecuencia de actuación y las respuestas de alta frecuencia de actuación se observa cómo las competencias de motivación del alumnado (2,92%), valores (4,16%) y capacidad

para afrontar problemas (3,54%) son las competencias que tienen una mayor repercusión en el trabajo de los docentes, al tener una diferencia mayor entre respuestas.

6. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los cuestionarios realizados por 40 directores de centros, se procederá a analizar dichos resultados valorando su repercusión y la consecución de los objetivos del presente trabajo.

Haciendo un breve recordatorio de los objetivos planteados al inicio del trabajo y que se pretendía conseguir con la realización del mismo, diremos que el objetivo principal consistía en la elaboración de un inventario de competencias del profesorado de educación secundaria. Dicho inventario ha sido elaborado esencialmente en la parte teórica del trabajo a través de diferentes citas y una conjunción de distintas competencias para, así, elaborar un inventario propio.

Tabla 7. Inventario de competencias docentes

Competencias académicas	TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)
	Currículo escolar
	Toma de decisiones
	Gestión de grupos
	Trabajo en equipo
	Tutoría de alumnos
	Situaciones de aprendizaje innovadoras
Competencias administrativas	Acciones docentes
	Pensamiento estratégico
	Actualización profesión docente
	Formación continua
	Gestión del centro
Competencias humano-sociales	Liderazgo
	Motivación de los alumnos
	Implicación de las familias
	Cualidades docentes
	Conflictos de los alumnos
	Valores

Fuente: Elaboración propia

Este inventario de competencias ha servido de base para realizar el cuestionario sobre el cual se ha desarrollado la parte práctica del presente trabajo, con la elaboración de preguntas basadas en todas las competencias de modo que se puedan extraer conclusiones esclarecedoras sobre cada una de las competencias que se presupone que han de tener todos los docentes.

Por lo que respecta a los objetivos específicos, estos se centraban en:

- Establecer una relación entre las competencias de los docentes de educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos. Este objetivo ha sido demostrado en la parte teórica a partir del análisis de textos en los cuales se hace patente cómo las competencias docentes no tienen diferencias entre etapas educativas, sino que todas son las mismas y todas surgieron principalmente en los ciclos formativos, extendiéndose posteriormente a bachillerato y educación secundaria.
- Comprobar la implicación del profesorado en la puesta en práctica de las competencias del profesorado a través de cuestionarios específicos. Este objetivo se ha podido comprobar a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios respondidos por los directores de centros educativos. A partir de la extracción de resultados establecidos en el anterior apartado del trabajo, se pueden conducir una serie de conclusiones relacionadas con la implicación del profesorado en la puesta en práctica de las competencias en su trabajo diario.

Retomando los datos extraídos en el apartado anterior, se procederá a realizar un análisis más específico comprobando cuáles de las competencias son las más vinculadas con el trabajo del profesorado, según las respuestas, y cuáles precisan de mayor presencia en el trabajo docente.

Si se observan las grandes competencias (competencia académica, administrativa y humano-social), se pueden establecer comparativas entre los porcentajes de respuestas del tipo 1 y 2 (poco y muy poco), del tipo 5 (siempre) y del tipo 3 y 4 (a menudo y muy a menudo). En las tres competencias se observa un porcentaje similar de respuestas del tipo 1 y 2, siendo un 17,9% (competencia académica), 23% (competencia administrativa) y 21,8% (competencia humano-social). Esta relación de porcentajes hace patente cómo los docentes se encuentran lo suficientemente implicados en el desarrollo de su trabajo por medio de competencias, ya que los porcentajes son bajos y con grandes diferencias con respecto a las respuestas del tipo 3 y 4. En este caso, los porcentajes se sitúan en 60,8%

(competencia académica), 56,5% (competencia administrativa) y 56,8% (competencia humano-social). Al observar los porcentajes de las respuestas de tipo “a menudo” y “muy a menudo” se observa una gran diferencia con respecto a las anteriores, superando el 50% de respuestas en todos los casos.

Este alto porcentaje de respuestas de tipo 3 y 4 demuestra que los docentes, como ya se había afirmado, se encuentran implicados en el desarrollo de competencias en su trabajo diario en el aula y en los centros educativos. Sin embargo, pese a que se encuentren implicados, los porcentajes de respuestas de tipo 5 (siempre) no tienen una alta repercusión, lo que hace pensar que los docentes trabajan según competencias pero no a plena conciencia, es decir, no implicándose al máximo de sus posibilidades. En este caso, los porcentajes son muy similares a los obtenidos con las respuestas del tipo 1 y 2, siendo de un 21,1% (competencia académica), 20,2% (competencia administrativa) y 21,2% (competencia humano-social).

Con estos porcentajes se puede observar cómo los docentes desarrollan su trabajo basándose en competencias, aunque no con la implicación máxima deseada. Ello puede ser fruto, bien de un cierto grado de desconocimiento en el tipo de competencias que deben tener los docentes, o bien en una falta de formación y trabajo conjunto de todos los docentes de un mismo centro educativo, los cuales deberían trabajar conjuntamente.

El trabajo por competencias ha de ser un trabajo habitual dentro de los centros educativos y debe producirse de un modo normalizado, es decir, introducir las competencias en su trabajo sin que ello suponga un inconveniente ni un cambio significativo, sino que estén interrelacionadas entre las diferentes tareas que desempeñan los docentes, facilitando el trabajo sin que se note su presencia como un elemento extraño.

Ahora bien, estos porcentajes analizados corresponden a las competencias generales, sin entrar en las competencias que se encuentran enmarcadas dentro de cada una de ellas. Por ello, a continuación se establecerá una comparativa entre porcentajes de las competencias más trabajadas y menos dentro de cada competencia general.

En la competencia académica, las competencias con mayor diferencia entre las respuestas del tipo 1 y 2 y las respuestas del tipo 3 y 4, es decir, las competencias más trabajadas son: las TIC, la planificación del currículo escolar, la organización de situaciones de aprendizaje innovadoras y la tutoría a los alumnos. Por el contrario, las competencias menos trabajadas y, por tanto, tienen menor diferencia entre las respuestas del tipo 1 y 2 y las respuestas del tipo 3 y 4 son: la capacidad de toma de decisiones, la gestión y manejo de grupos y el trabajo en equipo. Para una visualización más clara, se procederá a

clasificarlas en la siguiente tabla, incluyendo en cada competencia el porcentaje de diferencia entre las respuestas del tipo 1 y 2 y las del tipo 3 y 4:

Tabla 8. Comparativa de competencias 1

COMPETENCIA ACADÉMICA	
Competencias más trabajadas	Competencias menos trabajadas
TIC (4,48%)	Capacidad de toma de decisiones (1,56%)
Planificación del currículo escolar (5,41%)	Gestión y manejo de grupos (0,73%)
Organización de situaciones de aprendizaje innovadoras (3,12%)	Trabajo en equipo. (1,15%)
Tutoría de los alumnos (2,92%)	

Fuente: Elaboración propia

Con estos datos se pueden extraer una serie de conclusiones. En el caso de las competencias más trabajadas, resultan significativas puesto que todas están directamente vinculadas con el trabajo diario del aula. El uso de las TIC es una competencia importante en la sociedad en la que vivimos, donde gran parte de la información y del conocimiento se transmite por medios TIC. Por ello, el amplio uso de dicha competencia por parte de los docentes constituye un punto a favor ya que permite tener la profesión docente actualizada con las demandas de la sociedad actual.

En lo referente a la planificación del currículo escolar, constituye un elemento de suma relevancia para el día a día del aula, puesto que tener una buena planificación permitirá desarrollar de un mejor modo las tareas del aula, desarrollar los contenidos en el aula de un modo ordenado y coherente, pudiendo interrelacionar los contenidos de las distintas áreas para conseguir que el aprendizaje de los alumnos sea globalizado y significativo. Por ello, una buena planificación curricular resulta de suma importancia y haber conseguido resultados positivos en el cuestionario arroja luz sobre la implicación de los docentes en este campo.

Por lo que respecta a la organización de situaciones de aprendizaje innovadoras, resulta interesante puesto que presentar las actividades bajo formas lúdicas que se alejen de las formas más tradicionales permite despertar el interés del alumnado, con lo que en este campo los docentes se encuentran concienciados en la importancia que tiene para un

correcto desarrollo de la profesión docente y unos buenos resultados con los alumnos. Por su parte, la tutoría con los alumnos también constituye un elemento esencial puesto que establecer contacto directo con el alumnado es de suma importancia para poder conocerlos mejor, poder solucionar cualquier problema que se les presente y, en definitiva, conocer sus preocupaciones e intereses.

Por el contrario, las competencias menos trabajadas deberían ser más desarrolladas por distintos motivos. El trabajo en equipo resulta fundamental para conseguir que el trabajo docente vaya encaminado en la misma dirección, para así conseguir una armonía en el modo de trabajo y que todos los conocimientos se encuentren vinculados del mayor modo posible. En cuanto a la capacidad de toma de decisiones y gestión de grupos, son dos competencias que precisarían de una mayor formación por parte de los docentes para, así, trabajar con una mayor eficiencia. Los docentes han de tener las capacidades suficientes para organizar los grupos de alumnos del mejor modo posible dependiendo de las tareas que se vayan a desarrollar y las necesidades que tenga el alumnado.

En la toma de decisiones los docentes también han de tener las capacidades suficientes puesto que ser docente implica ser capaces de decidir qué actividades desarrollar, cómo llevarlas a cabo, cómo organizar al alumnado...en definitiva, las tres competencias académicas menos desarrolladas están directamente relacionadas entre sí. Para una correcta gestión de grupos es fundamental tomar decisiones de organización, para lo cual trabajar en equipo puede resultar un elemento de ayuda para alcanzar objetivos comunes de organización y puesta en práctica de grupos.

En la competencia administrativa, las competencias que tienen una mayor implicación y, por tanto, tienen una mayor diferencia entre las preguntas del tipo 1 y 2 y las preguntas del tipo 3 y 4 son la actualización de la profesión docente, el pensamiento estratégico y la propia formación continua. Por el contrario, las competencias con una menor implicación son la coordinación de acciones docentes y la participación en la gestión del centro. Por ello, antes de pasar a analizar los datos concretos y extraer conclusiones, se procederá a incluir en la siguiente tabla la comparativa de porcentajes incluyendo en cada competencia el porcentaje de diferencia entre las respuestas del tipo 1 y 2 y las del tipo 3 y 4.

Tabla 9. Comparativa de porcentajes 2

COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS	
Competencias más trabajadas	Competencias menos trabajadas
Actualización de la profesión docente (1,46%)	Coordinación de acciones docentes (0,74%)
Pensamiento estratégico (1,77%)	Participación en la gestión del centro (0,11%)
Impulso de la propia formación docente (2,5%)	

Fuente: Elaboración propia

Comparando los datos adjuntos en la tabla, se puede llegar a una serie de conclusiones. Si se centra la atención en las competencias más trabajadas, las tres competencias están vinculadas con la formación docente. Por ello, resulta de suma importancia que estas tres competencias sean muy trabajadas ya que con ellas se demuestra otro de los objetivos planteados al principio del trabajo, centrado en conocer las necesidades de formación de los docentes en competencias con el fin de atender a las necesidades actuales de la educación.

Con estos resultados se comprueba cómo los docentes tienen un alto grado de interés en la propia formación docente, aunque en el cuestionario no se especifica el tipo de formación, pero sí que resulta evidente que los docentes entrevistados consideran de suma importancia una actualización de su profesión a través de cursos y formación autónoma. Sin embargo, como bien se explicará al final de este apartado, la formación ha de abarcar todas las competencias y centrar su atención en aquellos aspectos que no se trabajen de la forma más eficiente posible.

Por lo que respecta a las competencias menos trabajadas, la coordinación de acciones docentes y la participación en la gestión de centro puede relacionarse con las competencias menos trabajadas en el ámbito de las competencias académicas. Es decir, observando los datos analizados hasta el momento, las competencias que tienen una menor repercusión en la tarea docente de los profesores entrevistados son aquellas que se relacionan con la organización, tanto del aula como del centro, y la colaboración con el resto de cuerpo docente.

Por ello, llegados a este punto se puede concluir que una de las necesidades de formación que demanda la profesión docente está vinculada con las competencias

relacionadas con el trabajo con el resto de equipo docente del centro. Trabajar en la docencia implica trabajar con los alumnos, pero también estar en continuo contacto con el resto de compañeros de profesión para intercambiar experiencias, complementar acciones, ser capaces de trabajar de un modo colaborativo para llegar a un mismo fin y conseguir desarrollar en el alumnado las mismas capacidades en todos los ámbitos. Resulta de suma importancia que los docentes aprendan a trabajar y desarrollar estas capacidades para poder sacar el máximo partido a su función docente, que no solamente se limita al trabajo en el aula, sino que va más allá y debe estar en consonancia con el resto de profesionales de la educación que trabajan en un mismo centro.

Por último, en la competencia humano-social las competencias que tienen una mayor diferencia entre respuestas del tipo 1 y 2 y respuestas del tipo 3 y 4 y, por tanto, tienen una mayor implicación en el trabajo docente son el desarrollo de la motivación del alumnado, la transmisión de valores y la capacidad para afrontar problemas en el aula o entre los alumnos. Por el contrario, las competencias con una menor implicación en el trabajo docente de los profesores entrevistados son la capacidad de liderazgo, el fomento de la implicación de las familias y el poseer cualidades docentes.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de ambas clasificaciones para realizar una comparativa más detallada.

Tabla 10. Comparativa de porcentajes 3

COMPETENCIAS HUMANO-SOCIALES	
Competencias más trabajadas	Competencias menos trabajadas
Desarrollo de la motivación del alumnado (2,92%)	Capacidad de liderazgo (0,21%)
Transmisión de valores (4,16%)	Fomento de la implicación de las familias (0,84%)
Capacidad para afrontar problemas en el aula o entre los alumnos (3,54%)	Poseer cualidades docentes (1,46%)

Fuente: Elaboración propia

Observando la tabla en la cual aparecen los porcentajes y las competencias más y menos trabajadas por los docentes entrevistados, se pueden dibujar una serie de conclusiones.

Por una parte, las competencias que más se trabajan están directamente vinculadas con el trabajo directo con el alumnado. Impulsar la motivación de los alumnos tiene una gran importancia ya que, gracias a ello, se pueden conseguir mejores resultados en el desempeño de la labor docente. Junto con ello, la resolución de conflictos se relaciona directamente con el trabajo con el alumnado, ya que a través de la puesta en marcha de esta competencia se está fomentando la relación directa del profesorado con el alumnado, al tiempo que se desarrolla la capacidad para resolver conflictos, lo que puede ser extrapolable a cualquier ámbito de la vida cotidiana. Por último, el fomento de valores se encuentra directamente relacionado con el trabajo con el alumnado en tanto que los docentes transmiten una serie de valores que los alumnos acabarán asumiéndolos como propios para con su relación con los demás.

En contraposición, entre las competencias menos trabajadas se encuentra la capacidad de liderazgo, lo cual estaría directamente relacionado con la capacidad de toma de decisiones (competencia académica), lo que demanda de una formación esencial en esta competencia. Un docente ha de ser capaz de tomar decisiones, tanto con respecto a su grupo clase como en el trabajo conjunto del centro. Por ello, ser un buen líder es fundamental para poder desarrollar acciones en el aula y que los alumnos vean en el docente un modelo a seguir en el desarrollo de actividades y toma de decisiones.

Otra de las competencias menos trabajadas se vincula con la relación con las familias. Para que el desarrollo de la tarea docente sea efectivo, todos los agentes educativos han de estar implicados, y uno de esos agentes son las familias. Resultaría interesante que, independientemente del nivel educativo en el que se encuentre el alumnado, se ofreciera a las familias la oportunidad de participar en actividades del centro y mantenerlas informadas acerca de actividades y acciones que se desarrollen y que puedan conllevar a una mejor relación entre el centro educativo y las familias. Pese a que esta relación tiene más relevancia en etapas educativas inferiores (como la educación primaria), debería ser una actividad fundamental en todas las etapas educativas, puesto que los centros educativos han de estar inmersos en la sociedad, y las familias forman parte de dicha sociedad en la que se enmarca la educación y, además, son los principales interesados en el desarrollo de la educación de sus hijos e hijas.

Por último, la competencia vinculada a la posesión de las cualidades docentes resulta desconcertante que los propios profesores no se encuentren capacitados en este ámbito. Todo docente debe poseer cualidades tales como la empatía o la paciencia, lo cual se ha preguntado en el cuestionario haciendo alusión a reuniones o encuentros con el alumnado que les permitan empatizar con los alumnos, con cualquier problema o conflicto

que puedan tener. Conocer a los alumnos, no como estudiantes, sino como personas es esencial para poder entender determinadas situaciones que puedan llegarse a producir en el aula y que afecten directamente al trabajo del alumnado en su conjunto.

Tomando en consideración todas las competencias menos trabajadas según los docentes entrevistados, se procederá a establecer cuáles serían las necesidades de formación más específicas, según uno de los objetivos redactados al inicio del presente trabajo.

Las principales necesidades de formación que se pueden extraer de los resultados de los cuestionarios están vinculadas al aspecto organizativo del profesorado y capacidades tanto de liderazgo como de toma de decisiones.

Un docente, para poder realizar sus funciones con total garantía de éxito, precisa de un conjunto de habilidades que le permitan trabajar en todos los aspectos que demanda la profesión y actuar ante cualquier situación. Un docente es un profesional de la enseñanza, y como tal ha de poseer cualidades que le permitan trabajar tanto con los alumnos, como con el resto de compañeros y en el centro. La educación ha de ser una práctica que vaya encaminada a conseguir que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades y adquieran nuevos conocimientos y habilidades. Para ello, resulta imprescindible que todos los profesores trabajen con ese fin como meta, para lo cual deben aprender a trabajar conjuntamente y en equipo para diseñar actividades y actuaciones que estén en consonancia y permitan, de ese modo, facilitar el aprendizaje del alumnado.

Asimismo, un docente ha de ser líder del grupo donde se encuentre. Ha de ser capaz de guiar al alumnado, para lo cual debe convertirse en un líder indiscutible que proporcionará al alumnado las claves necesarias para poder desarrollar al máximo sus capacidades, convirtiéndose en un modelo a seguir para su propio crecimiento personal.

Por ello, la formación de los docentes ha de ir encaminada en el desarrollo de todas aquellas competencias relacionadas con las características mencionadas. Implicando su propia formación docente en este ámbito se estará consiguiendo que los docentes estén ampliando sus conocimientos en el trabajo con el resto del equipo docente, tan importante para conseguir unos buenos resultados con los alumnos que es, en definitiva, uno de los principales objetivos de los docentes.

Junto con estas competencias, también se encuentran las competencias vinculadas con la implicación de las familias y el desarrollo de las cualidades docentes. Mientras que las anteriores competencias estaban más vinculadas con el trabajo con el resto del

profesorado, las presentes competencias hacen alusión al terreno de contacto personal de los docentes.

Un docente, además de estar al día con aspectos de innovaciones pedagógicas, también es un profesional que mantiene un contacto diario con un grupo de personas como son los alumnos, con los cuales se establecen relaciones personales que permiten a los docentes conocer al alumnado para conseguir que el aprendizaje sea más efectivo. De este modo, el desarrollo de cualidades docentes debe ser un pilar fundamental en la formación del profesorado, dotándolos de habilidades que les permitan poseer cualidades como la empatía que les permita lidiar con conflictos que puedan surgir en el aula o bien guiar a los alumnos en cualquier problema o dificultad que presenten, de modo que les pueda ayudar a superarlos y a poder trabajar de un mejor modo en el aula.

Por lo que respecta al contacto con las familias, resulta relevante que los docentes sean formados en este ámbito puesto que en muchas ocasiones el contacto con las familias se deja relegado al olvido, especialmente cuando se trata de niveles educativos más altos. El hecho de que los alumnos ya no sean niños y niñas hace que en muchas ocasiones las familias se separen del desarrollo de actividades en los centros educativos, lo que provoca una fractura entre dos de los agentes educativos principales. La escuela ha de estar integrada en la sociedad y las familias forman parte de dicha sociedad, con lo cual los docentes deben fomentar actividades y actuaciones que permitan que las familias se integren en el funcionamiento de los centros, bien participando en la organización de eventos, formando parte del consejo escolar, etc... por lo que los docentes deben facilitar dicha inclusión para construir entre todos los agentes educativos.

De este modo, tomando como base los resultados de los cuestionarios, se observa cómo en líneas generales los docentes se encuentran involucrados en el desarrollo de las competencias docentes, aunque sí que es cierto que no todas se desarrollan del mismo modo. Por ello, ya que los docentes entrevistados hacen gala de preocuparse por su propia formación, resultaría interesante que dicha formación se ampliara para desarrollar todas las competencias que se presuponen necesarias para un correcto desempeño de la función docente, con total garantía de éxito en su principal cometido, que no es otro que construir conocimientos y desarrollar en los alumnos habilidades y capacidades para convertirse en ciudadanos plenamente integrados en la sociedad.

Tabla 11. Diagnóstico de necesidades formativas en base a competencias.

NECESIDADES FORMATIVAS PRIORITARIAS	
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	Gestión de grupos
	Trabajo en equipo.
	Capacidad de toma de decisiones
COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS	Fomento de la participación en la gestión del centro
	Coordinación de acciones docentes
COMPETENCIAS HUMANO-SOCIALES	Capacidad de liderazgo
	Fomento de la implicación de las familias
	Cualidades docentes
NECESIDADES FORMATIVAS MENOS PRIORITARIAS	
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	Planificación curricular
	TIC
	Técnicas de aprendizaje innovadoras
COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS	Actualización de la profesión docente
COMPETENCIAS HUMANO-SOCIALES	Fomento de valores
	Resolución de conflictos
	Motivación del alumnado

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se resume las necesidades formativas en base a competencias, considerándose como necesidades formativas prioritarias, aquellas relacionadas con las competencias menos trabajadas, según las respuestas de los entrevistados. Por otro lado, se consideran menos prioritarias, aquellas necesidades formativas relacionadas con las competencias más trabajadas, según la respuestas de los entrevistados.

7. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo, hemos llegado a una serie de conclusiones que procedemos a exponer a continuación.

El trabajo se enfocó hacia las competencias del profesorado de secundaria principalmente, tratando tanto cuáles eran dichas competencias y si esas competencias tenían su repercusión en la práctica docente.

A través del análisis de la literatura, hemos concluido que no existe una única clasificación de competencias docentes, por lo que hemos procedido a realizar nuestra propia clasificación a través de la comparativa de diferentes clasificaciones hechas por diversos autores. Asimismo, las competencias docentes no se subdividen en función del nivel educativo al que se refiera, es decir, no existen competencias diferenciadas respecto de la educación secundaria, el bachillerato o los ciclos formativos. Si bien es cierto que las competencias surgieron en el ámbito empresarial, incorporándose primeramente en los ciclos formativos, actualmente no existen competencias diferenciadas entre ciclos, por lo que las competencias establecidas en el presente trabajo abarcan tanto la educación secundaria como el bachillerato y los ciclos formativos.

Por otra parte, con el presente trabajo pretendíamos ir más allá y justificar dichas competencias en la realidad docente. A través del cuestionario elaborado hemos podido comprobar cómo dichas competencias se encuentran presentes en el día a día del profesorado entrevistado, pese a que algunas de ellas precisan de cierta formación para que su presencia sea mayor.

La formación docente resulta de vital importancia para asegurar que la profesión docente no quede relegada y se encuentre actualizada a las demandas de la sociedad actual. Por ello, la formación en ciertas competencias, como bien hemos descrito en el apartado anterior y la implicación del profesorado en las competencias resulta esencial para que los docentes desarrollen al máximo las competencias del profesorado. Con ello, se estará garantizando que la educación se mantiene actualizada, que los docentes se sienten implicados con el desarrollo y avance de su propia actividad profesional y, por tanto, que los docentes vayan incluyendo en su trabajo diario una serie de competencias que irán incrementándose con el paso de los años y con las demandas que vayan surgiendo de la sociedad donde se incluye la educación formal.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global del siglo XXI*. España: Libros en red.
- Bartolomé, L.; Flecha, R.; Gimeno Sacristán, H.; Giroux, D.; Macedo, P.; Mc Laren, T.S. et. al. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 4-14). España: Graó.
- Bellver Moreno, M.C. (2016). La formación del profesorado en competencias. En Carrillo y Flores, I. (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 87-91). Cataluña, España: Eumogràfic.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 (2006), pp.1-17.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado en secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, pp.31-40.
- Teixidó, J. (2001). Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión de aula, elemento clave de la profesión. *Grup de recerca en organització de centres (GROC)*, 1-26. Recuperado de <http://www.joanteixido.org/esp/gestioaula.php>

- Vargas, E. (2013, octubre, 9). Las competencias: otro paradigma educativo. *Acento*. Recuperado de <https://acento.com.do/2013/opinion/211157-las-competencias-otro-paradigma-educativo/>
- Valle, J. M. (2014). Las competencias clave: de las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. *Formación en Red*, pp. 1-12.
- Zaragoza Lorca, A. (Coord.) (2007), *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Región de Murcia, consejería de educación, ciencia e investigación. Murcia, España: Azarbe, S.L.
- Trillo, M. A; González, P. (2001). La gestión por competencias en el nuevo contexto empresarial. *Estudios empresariales*. Num. 106, pp.42-47.
- Valle Cabrera, R. (Coord.) (2003). *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Prentice Hall. Madrid.
- Pastor Galiano, V. (1999). Gestión y desarrollo de competencias un enfoque integrador. *Estudios empresariales*. Num. 101, pp. 62-67.

9. ANEXOS

Anexo I

Tabla 12. Cuestionario docente

	1 (muy poco)	2 (poco)	3 (a menudo)	4 (muy a menudo)	5 (siempre)
A. COMPETENCIAS ACADÉMICAS					
¿Usa recursos TIC en su tarea docente dentro del aula?					
¿Considera las TIC como un recurso recurrente en sus clases?					
¿Utiliza las TIC para ampliar conocimientos y actividades que le ayuden a desarrollar sus clases?					
¿Realiza planificaciones de las actividades a desarrollar en el aula con antelación?					
¿Plantea actividades complementarias que permitan ampliar contenidos curriculares?					
En su desempeño de la tarea docente, ¿toma decisiones con respecto a los contenidos y actividades que se van a desarrollar en las aulas del mismo nivel, en consonancia con otros docentes?					
Para desarrollar las actividades en el aula, ¿organiza a los alumnos/as usando distintas agrupaciones, de acuerdo con la finalidad de cada actividad?					
¿Diseña y plantea actividades innovadoras que despierten el interés					

del alumnado?					
¿Colabora con otros profesores en la planificación de actividades?					
¿Realiza tutorías periódicas con el alumnado?					
¿Realiza tutorías individuales con aquellos alumnos que lo demanden?					
B. COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS					
¿Participa en acciones de coordinación docente en el centro?					
¿Se mantiene al día con actualizaciones en materia docente?					
¿Participa en cursos/seminarios de formación docente?					
¿Investiga de forma autónoma acerca de novedades en materia de educación que puedan contribuir a mejorar su propia acción docente?					
¿Participa de forma activa en la gestión del centro?					
C. COMPETENCIAS HUMANO-SOCIALES					
¿Se considera un profesor con capacidad de liderazgo en la toma de decisiones en el centro?					
¿Planifica diferentes actuaciones en el aula con las que motivar al alumnado en su aprendizaje?					
¿Realiza reuniones o actividades que permitan y fomenten la participación activa de las familias de los alumnos?					
¿Basa sus actuaciones en el aula en valores como la tolerancia o el respeto?					

¿Transmite a los alumnos la necesidad de trabajar de una forma colaborativa y cooperativa con sus compañeros?					
¿Planifica actuaciones con las que poder mediar frente a conflictos entre los alumnos?					
¿Actúa como mediador en situaciones problemáticas entre los alumnos, tanto dentro como fuera del aula?					
¿Lleva a cabo reuniones con el alumnado que le permita conocerlos mejor y poder ayudarles en cualquier situación conflictiva que puedan tener?					

Fuente: Elaboración propia

