



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación  
y Evaluación Educativa

E-ISSN: 1134-4032

relieve@uv.es

Universitat de València  
España

Ferrández Berrueco, Reina; Sánchez Tarazaga, Lucía  
COMPETENCIAS DOCENTES EN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE PERFILES DE PROFESORADO  
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 20, núm. 1, enero-junio,  
2014, pp. 1-20  
Universitat de València  
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91632161002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## COMPETENCIAS DOCENTES EN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE PERFILES DE PROFESORADO

*[Teaching competences in Secondary Education. Analysis of teachers' profiles]*

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Ferrández-Berruero, Reina ([ferrande@uji.es](mailto:ferrande@uji.es))  
Sánchez-Tarazaga, Lucía ([lucia.sanchez@uji.es](mailto:lucia.sanchez@uji.es))

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

### Abstract

This paper reports some of the findings from a study that aimed to analyse the importance attributed by secondary education teachers from the province of Castellon (Spain) to teaching competencies and to establish professional profiles from their responses. The survey was based on a purposely designed questionnaire answered by a representative sample of 136 secondary teachers from Castellon, representing 23 school departments. From an analysis of the responses we identified three professional profiles based on the importance that teachers attribute to a range of competencies; although all the competencies were valued highly, we found that teachers still consider the traditional delivery of knowledge to be the most relevant competency.

### Keywords

Teaching competences, Secondary Education, teacher profile, 21<sup>st</sup> century education, multivariate analysis.

### Resumen

En el presente trabajo se muestran los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido analizar la importancia que el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón otorga a las competencias docentes y determinar los perfiles profesionales en función de las respuestas dadas. La investigación llevada a cabo se ha basado en un estudio de encuesta, cuyo cuestionario ha sido aplicado a una muestra representativa de 136 profesores de secundaria de Castellón, integrado por 23 departamentos didácticos. Los resultados obtenidos han permitido caracterizar tres perfiles profesionales en función de la importancia otorgada a las competencias y, si bien todas ellas han sido valoradas de manera elevada, se aprecia que se sigue confirmando mayor relevancia a la transmisión tradicional de conocimientos.

### Descriptores

Competencias docentes, Educación Secundaria, perfil docente, educación siglo XXI, análisis multivariado.

### El rol del profesor ante las demandas educativas del siglo XXI

La preocupación por cómo debe ser y actuar el profesorado, y cuáles deben ser las características que le configuran como profesional son cuestiones que continúan abiertas en la actualidad y cuya definición no está exenta de complejidad. Tal y como indica Carbonell

(2008), se trata de un colectivo diverso, heterogéneo, contradictorio y cambiante.

No obstante, la mayoría de expertos coinciden en la idea de que el rol del profesorado ha ido cambiando, pues éste ha dejado de ser el mediador dominante del saber (Gimeno, 2012). Así, uno de los dilemas a los que se enfrentan los docentes de hoy es que su rol tradicional, basado en la transmisión rutinaria

de conocimientos, no parece ser suficiente para atender las demandas educativas actuales y futuras.

Y es que enseñar en las aulas de ahora es bien distinto de lo que era hace treinta años. Por un lado, los procesos de cambio en el panorama educativo y social en las últimas décadas (heterogeneidad de alumnado, extensión de la educación obligatoria, pérdida de autoridad, aumento de la conflictividad, incorporación de las TIC, democratización del acceso a la información, entre otros) han supuesto una auténtica revolución educativa, modificando los objetivos, las formas de trabajo y la esencia del sistema educativo en sí mismo (Esteve, 2003).

Además, según se constata en diversos informes (Hernández, 2006), los bajos resultados que obtienen los alumnos españoles en las conocidas pruebas PISA vienen explicados, en parte, porque sus profesores no les enseñan a *utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana* (Rico, 2005:13). Es decir, lo que se aprende sirve para pasar exámenes y lograr títulos, *pero no para actuar como ciudadanos informados, reflexivos y consumidores inteligentes* (Rico, 2005:15), que es lo que se pregunta en PISA y se demanda en el contexto actual.

Por otro lado, en la denominada sociedad de la información en que vivimos, marcada por el acelerado cambio social, cobra especial importancia el desarrollo, en el colectivo de alumnos, de capacidades y actitudes para aprender a lo largo de la vida (Aspin *et al.*, 2001; Knapper y Cropley, 2000; Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008) en situaciones nuevas y cada vez más inciertas. Así, según un informe reciente de la OCDE (2012) sobre educación en el siglo XXI, se afirma la importancia de preparar al alumnado sobre aspectos como creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, herramientas de comunicación y colaboración, responsabilidad social, etc. que exigen en los docentes el abandono del rol tradi-

cional basado en la enseñanza de conocimientos.

Este escenario sugiere afrontar la nueva situación (Esteve, Franco y Vera, 1995) dotando al docente de un nuevo rol que incorpore nuevas competencias profesionales para tener éxito en la tarea de enseñar (Vaello, 2009) y no limitarse a ser sólo “profesor de” una materia (Bolívar, 2007).

### **Las competencias profesionales del docente de secundaria**

Diversos autores (Mulder, Weigel y Collins, 2006) suelen situar el génesis de lo que hoy conocemos como competencia profesional en el contexto empresarial, cuando empieza a cobrar relevancia la investigación las variables no cognitivas y de personalidad, a partir de los trabajos de David McClelland (1973). Según el autor americano, lo que ciertamente distingue a los mejores es un conjunto de características no relacionadas con la concepción tradicional de inteligencia; sino con los rasgos de personalidad, las motivaciones estables o los valores personales, reflejados en pensamientos, emociones y comportamientos.

En cuanto al concepto de competencia, nos encontramos en la literatura científica con una gran diversidad terminológica (Barragán y Buzón, 2004). Por ello, intentar concretar una que resulte unívoca y compartida no es una tarea fácil. No obstante, nuestra aportación es proponer como síntesis los rasgos comunes que se extraen de las definiciones consultadas por diversos autores (Bisquerra, 2002; Le Boterf, 1995; Pereda y Berrocal, 1999; Repetto y Pérez-González, 2007; Zabalza, 2003):

- Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
- Están relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan, por tanto, en la acción.
- Logran resultados en diferentes contextos y, por ello, no son características estables.

- Son transferibles, en el sentido de que el sujeto las puede aplicar a cualquier actividad, sector o función.
- Son susceptibles de ser entrenadas y desarrolladas a partir de programas de formación.

Por otro lado, están cobrando fuerza en los últimos años las reflexiones en torno a las competencias específicas de los docentes. El informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), pone ya de manifiesto la necesidad del desarrollo de las competencias en el ámbito educativo. En él se nos indica que la misión de educar en la realidad actual debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes de las competencias profesionales y sociales, a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser.

Otro autor destacado, Perrenoud (2001) enfatiza en la idea de que no se puede separar fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren del docente:

(...) no se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo (p. 80).

Además, en un trabajo posterior, Perrenoud (2004) plantea diez competencias para el profesorado: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) utilizar las nuevas tecnologías; 9) afrontar los dilemas y los deberes éticos de la

profesión y por último 10) organizar la propia formación continua.

Zabalza (2007) también hace alusión a las competencias que debe poseer el profesor del siglo XXI, coincidiendo en gran medida con la propuesta de Perrenoud (2004). Además de las que sugiere el académico francés, Zabalza (2007) incluye otras como comunicarse y relacionarse con los estudiantes así como reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Sarranova (2007) explica en uno de sus trabajos que las competencias del docente deben incluir no sólo aspectos técnicos, sino también sociales y éticos, que impliquen la *resolución de problemas profesionales con actitud crítica y constructiva* (p.35). Además, realiza una aportación muy interesante bajo nuestro punto de vista cuando afirma que la reflexión y concreción de las mismas debe servir para establecer las metas de la formación (inicial y permanente) del profesorado.

Por su parte, Monereo y Pozo (2007) definen cuatro ámbitos competenciales: educativo (gestión del conocimiento y el aprendizaje), profesional (acceso al mundo laboral y eficacia como trabajador), comunitario (educación en la convivencia y relaciones interpersonales) y personal (autoestima y control emocional).

Por último, resulta especialmente destacable el trabajo de Tribó (2008), por tratarse de una propuesta completa y aglutinadora en relación a las competencias del docente de secundaria, que ha sido, de hecho, la escogida para el propósito de nuestra investigación. Por un lado, se apoya de las aportaciones de publicaciones clásicas como el informe de la UNESCO (1996) anteriormente enunciado o el informe Tuning (2003), que ambos representan a colectivos importantes de expertos y de profesionales de la educación; por otro, adapta la propuesta de Monereo y Pozo (2007) y su enfoque coincide con las aportaciones de otros autores (Coll, 2007; De Miguel, 2005; Echevarría, 2002).

Así, según la autora, los ámbitos de competencias de un profesor de secundaria son: la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser).

Tribó (2008) considera que un profesor de secundaria es competente cuando sabe interrelacionar y coordinar de manera simultánea conocimientos de los cuatro ámbitos definidos, para aplicarlos de manera integrada a una situación profesional concreta y ha adquirido la habilidad de saber transferir este conocimiento competencial a nuevas situaciones.

### **La importancia de las competencias en el desempeño docente: saber, saber hacer, saber estar y saber ser**

Una vez presentada la delimitación conceptual del término de competencia tanto a nivel general como referida al docente de secundaria, la pregunta que nos planteamos a continuación es ¿Por qué es importante que el docente cuente concretamente con las competencias definidas en estos los cuatro ámbitos (saber, saber hacer, saber estar, saber ser) que define Tribó (2008)? Si bien la discusión es amplia, sí que parece oportuno, al menos, hacer una mención a los aspectos más relevantes, siguiendo la taxonomía de la autora.

En relación a las competencias relacionadas con el saber, el profesor ha de ser facilitador del aprendizaje (Torrego, 2008) y guiar la adquisición de contenidos amplios cada vez más complejos, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Clares, Martínez-Juárez y Muñoz-Cantero, 2008). No obstante, tal y como apunta Coll (2007:20), "no basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos". Es decir, los docentes no se pueden limitar a transmitir conocimientos (su rol tradicional) pues en la sociedad de la información en la que vivimos, éstos están cada vez más al alcance del alumnado a través de diferentes medios y, en consecuencia, han dejado de ser la única fuente del saber. Por ello, también se tiene que

formar en herramientas para el tratamiento de la información y la gestión del conocimiento (Gairín, 2007; Vaello, 2009).

En cuanto a las competencias asociadas al saber hacer, hay que señalar que cuando el docente no posee las suficientes competencias metodológicas, la gestión ordinaria del aula resulta difícil, se modifica el desarrollo previsto de la actividad y, por tanto, se puede llegar a dificultar (o impedir) el aprendizaje. Se trata, por tanto, de que el profesor ejerza el liderazgo en clase, en el sentido de control de disciplina y facilitador de la convivencia (Torrego, 2008). En esta línea, debe contar con mecanismos y estrategias que permitan crear en el aula un clima educativo, de manera que el profesor debe convertirse en un orientador del trabajo y gestor del clima (Fontana, 1995) y tenga que integrar conductas de alumnos, facilitar la comunicación e interacción, planificar actividades atendiendo a la diversidad, integrar las TIC, promover la autoridad, comunicarse en más de un idioma, etc.

Por lo que se refiere a las competencias del saber estar, las nuevas estructuras de los centros educativos requieren una interacción mayor entre las personas, que sólo puede lograrse con una actitud cooperativa y no individualista. El hecho de que la enseñanza sea una actividad intrínsecamente social (Vaello, 2009) evidencia que el profesor no desempeña su labor de manera aislada, sino que se ha de relacionar con diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, otros profesionales...) con los que debe establecer vínculos. En su actuación, por tanto, debe disponer de capacidades para relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva (Tejada, 2009) así como una base ética y de respeto a las normas.

Además, en una sociedad pluricultural, se requieren docentes capaces no sólo de convivir con la diversidad social, sino también extraer de ella riquezas para construir una escuela y sociedad abiertas (Monereo y Pozo, 2007).



Finalmente, cabe mencionar que las competencias relacionadas con el saber ser son clave en las interacciones personales en el ámbito escolar. Esta dimensión implica el dominio y control sobre las propias emociones del profesorado así como saber interpretar los sentimientos de los otros y actuar en consecuencia, con empatía y reciprocidad (Ortega, 2007).

Ya se ha dicho que la práctica docente se desarrolla en contextos interactivos, por lo que las emociones y actitudes que se transmiten implícitamente tienen un papel fundamental. Por un lado, el docente debe ser generador de “emociones positivas” y de una buena autoestima en el alumnado, fundamentales en su desarrollo evolutivo (Avia, 2007). Por otro, no hay que olvidar la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor (Abarca, Marzo y Sala, 2002). De hecho, en muchas ocasiones, la falta de equilibrio en estas competencias personales, provoca efectos como el insomnio, estrés, absentismo o “burnout” (síndrome de estar quemado) (Extremera, Durán y Rey, 2010; Silvero, 2007). Tal y como apunta Vaello (2009:15): “antes las competencias emocionales eran recomendables (para ser un buen profesor); hoy, son necesarias (para ser profesor)”.

## Objetivos

A la vista de la importancia que estas competencias tienen en el desarrollo de la profesión docente y el modo en el que influyen en la personalidad del alumnado y en el propio bienestar del profesorado, nos planteamos averiguar la importancia percibida por este último colectivo de las competencias docentes en el momento actual así como identificar perfiles profesionales en base a la misma.

De manera concreta, los objetivos específicos que nos planteamos en este artículo son:

1. Describir la importancia que los profesores de Castellón otorgan a las competencias.

2. Analizar la existencia de perfiles de docentes a partir de la valoración de las competencias, desde una perspectiva multivariada.
3. Caracterizar dichos perfiles en función de las variables personales y contextuales consideradas.

## Método

### Muestra

El proyecto se ha dirigido desde la Universitat Jaume I con la colaboración CEFIRE de Castellón a profesores de secundaria de Castellón capital y provincia (N=2000 aprox.), de todos los departamentos didácticos, que imparten clases en los niveles de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Escuela Oficial de Idiomas (para simplificar la terminología, agrupamos los mismos bajo la denominación genérica de “secundaria”). En relación a los departamentos didácticos, el análisis se ha realizado a partir de la agregación de la información en especialidades (pasando de 23 a 9 áreas), tomando como referencia el criterio de clasificación utilizada en el Máster en Profesor de la Universitat Jaume I (ver tabla 2).

Se ha abarcado profesores de todo el rango de edad posible y con diferentes años de experiencia en la docencia. Para ello se solicitó la colaboración del CEFIRE de Castellón que colaboró en la distribución del cuestionario entre los profesores de secundaria. La muestra es significativa al 95% con un error muestral del 8%.

Los resultados de nuestra investigación provienen de una encuesta respondida en papel o formato electrónico, dependiendo de los centros, durante el periodo abril-junio 2012 por un total de 136 docentes mediante un muestreo fortuito cuyos descriptivos quedan recogidos en las tablas que aparecen a continuación (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Distribución de la muestra según variables personales

Variable	N	Media	Mín.	Máx.	Sx	CV
Edad	135	46,22	27,00	62,00	7,35	15,90
Años docencia	134	17,12	1,00	37,00	8,17	47,74

Número de respuestas (N), valor promedio (Media), valor mínimo (Mín.), valor máximo (Máx.), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV)

Tabla 2. Distribución de la muestra según variables contextuales

Variable	Descripción	%	N
<b>Departamento didáctico</b>	Ciencias Experimentales y Tecnología	39,71	Total: 54 Biología-Geología (20), Física-Química (19), Naturales (5), Tecnología (5), Informática (4) y Electrónica (1)
	Lenguas	22,06	Total: 30 Castellano (10), Inglés (9), Valenciano (7)Español-extranjeros (2), Árabe (1) y Francés (1)
	Matemáticas	10,29	Total:14 Matemáticas (14)
	Orientación	8,09	Total: 11 Orientación (11)
	Ciencias Sociales y Humanidades	6,62	Total:9 Sociales (4), Economía (1), Historia (1) y Filosofía (3)
	Formación Profesional-administración	2,21	Total:3 Administración y gestión (2) y FOL (1)
	Dibujo	1,47	Total:2 Dibujo (2)
	Educación Física	0,74	Total:1 Educación Física (1)
	Música	0,74	Total:1 Música (1)
	Respuestas en blanco	8,09	En blanco (11)
<b>Nivel</b>	ESO	47,17	100
	Bachillerato	41,51	88
	Ciclo Formativo	7,55	16
	Escuela Oficial de Idiomas	3,77	8
<b>Localización y tamaño del centro</b>	Castellón capital	45,58	Total:62 Grande(36), mediano (24), pequeño(2)
	Litoral	38,24	Total:52 Grande(5), mediano (40), pequeño(7)
	Interior	16,18	Total:22 Grande(4), mediano (9), pequeño(9)

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

## Instrumento

La metodología empleada se basa en un estudio de encuesta de carácter descriptivo, en la que se ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado ad hoc, adaptado de la propuesta de Tribó (2008), según se recoge en la tabla 3. Consta de un apartado con 6 cuestiones relativas a variables contextuales y personales del profesorado y, de otro, con 44 preguntas sobre competencias

(agrupadas en disciplinares (alfa de Cronbach=0,67), metodológicas (alfa de Cronbach=0,92), sociales (alfa de Cronbach=0,85) y personales (alfa de Cronbach=0,81)), a responder en una escala tipo Likert (siendo 0, nada importante y 3 muy importante). El cuestionario se ha distribuido, gracias a la colaboración del CEFIRE de Castellón, en formato papel y digital.

Tabla 3. Clasificación de las competencias según Tribó (2008)

<b>Competencias disciplinares o científicas</b> Ámbito del <i>saber</i> . Incluye: conocimientos teóricos de la disciplina, de la didáctica, de la pedagogía-psicología, de las TIC e idiomas.
<b>Competencias metodológicas o técnicas</b> Ámbito del <i>saber hacer</i> . Incluye: gestión del aula, técnicas de trabajo en equipo, atención a la diversidad, resolución de conflictos, programaciones didácticas, evaluación, uso de las TIC...
<b>Competencias sociales o participativas</b> Ámbito del <i>saber estar</i> . Incluye: actitudes de colaboración en la comunidad educativa, trabajo en equipo, coordinación, acción tutorial, respeto de la normativa, investigación educativa...
<b>Competencias personales o interpersonales o intrapersonales</b> Ámbito del <i>saber ser</i> . Incluye: actitudes de control emocional, toma de decisiones, asunción de deberes y responsabilidades, educación en valores...

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de Tribó (2008)

## Análisis y discusión de resultados

A continuación, procedemos a describir los resultados de la investigación, a partir del procesamiento de las respuestas del cuestionario con el programa estadístico SPSS 19.0 para Windows y Microsoft Excel, siguiendo el orden de los objetivos planteados para el estudio. Así, se han calculado los descriptivos básicos (media, desviación típica y coeficiente de variación) para el primer objetivo de descripción de la importancia percibida. Para el segundo objetivo, de análisis de la existencia de perfiles, se ha utilizado el análisis de conglomerados de K medias (Q-cluster). Por último, para realizar la caracterización de los perfiles hallados (objetivo 3) a partir de las variables personales y contextuales utilizadas, se ha utilizado el coeficiente Chi-cuadrado.

### Descripción de la importancia que otorgan los profesores a las competencias

Para describir la importancia que los profesores encuestados otorgan a las competencias, nos apoyamos en los indicadores descriptivos obtenidos (tabla 4).

En base a la escala Likert utilizada en el cuestionario, se ha tomado como referencia para la interpretación del valor promedio la siguiente valoración (tabla 5):

Tabla 5. Escala de valoración de resultados

Resultado	Grado de importancia
[0 - 0,50]	Muy bajo
[0,51 - 1,00]	Bajo
[1,01 - 1,50]	Medio-bajo
[1,51 - 2,00]	Medio-alto
[2,01 - 2,50]	Alto
[2,51 - 3,00]	Muy alto

La media obtenida del total de la muestra (en todos los ítems) se sitúa en torno al 2,50, lo que viene a indicar que, en general, los profesores dan una importancia alta al conjunto de las competencias.

También conviene señalar el elevado grado de homogeneidad de las respuestas que se deduce de la desviación típica y el coeficiente de variación (0,57 y 23,68% respectivamente).

El grupo de competencias mejor puntuado son las competencias personales (media=2,68;  $S_x=0,32$ ), ligadas a los rasgos psicológicos del docente. Le siguen, por importancia, las disciplinares (media=2,50;  $S_x=0,30$ ), metodológicas (media=2,48;  $S_x=0,40$ ) y sociales (media=2,40;  $S_x=0,42$ ).



Tabla 4. Descriptivos básicos por ítems de competencias

Ítem	N	Med.	Sx	CV
<b>1. Competencias disciplinares (saber)</b>	<b>136</b>	<b>2,50</b>	<b>0,30</b>	<b>12,12</b>
1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto	136	2,93	0,28	9,49
1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia	135	2,79	0,43	15,41
1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor	135	2,32	0,70	30,09
1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda	135	2,96	0,23	7,64
1.5. Saber planificar y organizar los contenidos	136	2,87	0,33	11,57
1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes	135	2,25	0,77	34,22
1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras	135	2,42	0,66	27,40
1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)	135	2,50	0,56	22,32
1.9. Tener alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales	136	2,35	0,71	30,00
1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)	134	1,58	0,89	56,14
<b>2. Competencias metodológicas (saber hacer)</b>	<b>136</b>	<b>2,48</b>	<b>0,40</b>	<b>16,03</b>
2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza...)	135	2,89	0,32	10,90
2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo	135	2,30	0,72	31,48
2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase	136	2,49	0,63	25,38
2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula	133	2,57	0,54	21,05
2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas	132	2,37	0,62	26,29
2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula	133	2,78	0,41	14,89
2.7. Desarrollar tutorías y saber orientar académica y profesionalmente	134	2,37	0,66	27,72
2.8. Introducir elementos de mejora, tras reflexión sobre mi práctica	136	2,72	0,50	18,27
2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales	133	2,67	0,57	21,50
2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de eval. del alumnado	135	2,44	0,57	23,32
2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante eval. inicial	132	2,23	0,72	32,24
2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos	132	2,49	0,59	23,53
2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje	135	2,47	0,64	26,07
2.14. Diseñar una programación didáctica	135	2,19	0,71	32,60
2.15. Saber elaborar materiales didácticos	136	2,46	0,70	28,37
2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase	135	2,40	0,61	25,54
2.17. Educar al alumnado para la información y comunicac. tecnológica	135	2,31	0,64	27,71
<b>3. Competencias sociales (saber estar)</b>	<b>136</b>	<b>2,40</b>	<b>0,42</b>	<b>17,31</b>
3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia	135	2,50	0,58	23,36
3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica	135	2,57	0,61	23,54
3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa	134	2,54	0,56	21,93
3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales	135	2,47	0,60	24,13
3.5. Participar en los proyectos del centro	134	2,24	0,66	29,55
3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias	134	2,54	0,58	22,99
3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo	136	2,39	0,65	27,03
3.8. Fomentar la relación del centro educativo con agentes del entorno	132	2,27	0,65	28,72
3.9. Participar en proyectos de investigación educativa	136	2,10	0,69	32,71
<b>4. Competencias personales (saber ser)</b>	<b>136</b>	<b>2,68</b>	<b>0,32</b>	<b>11,98</b>
4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades	136	2,68	0,53	19,63
4.2. Saber tomar decisiones individualmente	135	2,70	0,51	18,81
4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario	134	2,41	0,60	25,02
4.4. Fomentar un clima de respeto y la libertad de expresión	133	2,83	0,40	14,10
4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración	136	2,83	0,38	13,29
4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)	136	2,74	0,47	17,19
4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado	136	2,64	0,53	19,92
4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación	136	2,64	0,50	18,83
Total		2,50	0,57	23,68

Número de respuestas (N), valor promedio (Med.), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV)

Ahora bien, si centramos el análisis a nivel individual por competencia, el ítem más valorado por los docentes es saber transmitir los conocimientos (media=2,96 Sx= 0,23), mientras que el menos valorado es conocer una lengua extranjera (media=1,58 Sx=0, 89).

También conviene reflejar los bajos resultados que han obtenido algunas competencias clave del siglo XXI (OCDE, 2012) como son la competencia digital (ítems 2.16 y 2.17) y la atención a la diversidad (ítems 1.6 y 2.5). Aunque el valor absoluto medio es alto (comprendido entre 2,01-2,50), han sido valoradas como menos importantes que algunas de las características tradicionales, asociadas a enseñar los conocimientos de la materia (ítems. 1.1, 1.2 y 1.4, como ejemplos más destacables).

### Análisis de la existencia de perfiles de docentes a partir de la valoración de las competencias, desde una perspectiva multivariada

Con el fin de analizar la existencia de algún patrón diferencial en la valoración de las competencias, se ha procedido a aplicar un estudio multivariado a partir del análisis de conglomerados (Q-cluster) utilizando como variables de agrupación los valores medios de dimensiones de contenido del cuestionario.

Así, se han obtenido tres clusters significativamente diferentes (tablas 6 y 7) en todos los factores ( $\alpha=0,01$ ).

Tabla 6. Análisis de conglomerados (perfiles)

Competencias	Perfiles		
	1(Alto)	2 (Medio)	3 (Bajo)
Saber	2,74	2,39	2,18
Saber hacer	2,84	2,35	1,91
Saber estar	2,77	2,28	1,79
Saber ser	2,91	2,63	2,25

Tabla 7. ANOVA

Competencias	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Saber	3,061	2	,047	133	64,772	,000
Saber hacer	7,948	2	,041	133	193,849	,000
Saber estar	8,650	2	,045	133	191,075	,000
Saber ser	3,790	2	,048	133	79,044	,000

Tabla 8. Descriptivos por cluster

Ítem	Perfil 1 (Alto)		Perfil 2 (Medio)		Perfil 3 (Bajo)	
	Med.	Sx	Med.	Sx	Med.	Sx
<b>1. Competencias disciplinares (saber)</b>						
1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto	3,00	0,00	2,88	0,40	2,94	0,24
1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia	2,92	0,27	2,68	0,53	2,61	0,50
1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor	2,54	0,64	2,23	0,66	2,00	0,77
1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda	3,00	0,00	2,93	0,35	2,89	0,32
1.5. Saber planificar y organizar los contenidos	3,00	0,00	2,85	0,36	2,39	0,50
1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes	2,72	0,51	2,10	0,67	1,67	0,60
1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras	2,77	0,43	2,28	0,60	1,72	0,57
1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)	2,72	0,46	2,25	0,63	2,28	0,46
1.9. Tener alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales	2,69	0,52	2,13	0,65	2,06	0,80
1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)	1,74	0,94	1,27	0,71	1,39	0,85

Tabla 8. Descriptivos por cluster (Continuación)

Ítem	Perfil 1 (Alto)		Perfil 2 (Medio)		Perfil 3 (Bajo)	
	Med.	Sx	Med.	Sx	Med.	Sx
<b>2. Competencias metodológicas (saber hacer)</b>						
2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza...)	3,00	0,00	2,83	0,38	2,67	0,48
2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo	2,77	0,48	1,90	0,59	1,61	0,78
2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase	2,92	0,35	2,25	0,49	1,72	0,57
2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula	2,92	0,27	2,35	0,48	2,06	0,54
2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas	2,69	0,52	2,23	0,42	1,67	0,60
2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula	2,97	0,16	2,73	0,45	2,44	0,51
2.7. Desarrollar tutorías y saber orientar académica y profesionalmente	2,79	0,41	2,15	0,53	1,72	0,57
2.8. Introducir elementos de mejora, tras reflexión sobre mi práctica	2,95	0,22	2,68	0,47	2,11	0,58
2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales	2,95	0,22	2,50	0,60	2,17	0,79
2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de eval. del alumnado	2,74	0,44	2,17	0,55	1,94	0,42
2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante eval. inicial	2,69	0,47	1,88	0,56	1,61	0,78
2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos	2,79	0,41	2,35	0,48	1,78	0,65
2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje	2,82	0,39	2,33	0,53	1,67	0,77
2.14. Diseñar una programación didáctica	2,51	0,64	2,15	0,58	1,50	0,51
2.15. Saber elaborar materiales didácticos	2,69	0,47	2,50	0,55	1,94	0,99
2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase	2,74	0,50	2,10	0,54	2,11	0,58
2.17. Educar al alumnado para la información y comunicac. tecnológica	2,67	0,48	2,00	0,51	1,94	0,54
<b>3. Competencias sociales (saber estar)</b>						
3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia	2,85	0,37	2,35	0,48	2,17	0,62
3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica	2,87	0,34	2,65	0,53	1,89	0,47
3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa	2,87	0,34	2,40	0,50	1,89	0,47
3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales	2,87	0,34	2,25	0,54	1,94	0,64
3.5. Participar en los proyectos del centro	2,64	0,49	2,10	0,59	1,44	0,51
3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias	2,92	0,27	2,35	0,53	2,06	0,54
3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo	2,67	0,53	2,23	0,62	1,94	0,42
3.8. Fomentar la relación del centro educativo con agentes del entorno	2,62	0,54	2,08	0,35	1,50	0,62
3.9. Participar en proyectos de investigación educativa	2,38	0,54	2,10	0,59	1,22	0,65
<b>4. Competencias personales (saber ser)</b>						
4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades	2,90	0,31	2,73	0,51	2,11	0,58
4.2. Saber tomar decisiones individualmente	2,85	0,37	2,68	0,47	2,22	0,65
4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario	2,56	0,50	2,45	0,55	1,72	0,57
4.4. Fomentar un clima de respeto y la libertad de expresión	3,00	0,00	2,78	0,48	2,50	0,51
4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración	3,00	0,00	2,75	0,44	2,56	0,51
4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)	3,00	0,00	2,65	0,48	2,44	0,51
4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado	2,87	0,34	2,55	0,55	2,11	0,58
4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación	2,90	0,31	2,50	0,51	2,11	0,47

Valor promedio (Med.), desviación típica (Sx)

Este estudio nos permite distinguir entre tres perfiles del profesorado, que se representan (gráfico 1) y definen a continuación considerando las valoraciones que cada uno de ellos ha otorgado a los ítems de manera individual:

- Perfil Alto: representa el 41,91% de las respuestas válidas emitidas con 57 casos. Corresponde a los docentes que mayor importancia otorgan a todas las dimensiones de competencias (con una media cercana a 3) siendo las variables del ámbito del saber las que menos valoran.

Además, conviene hacer énfasis en algunos de los resultados de los descriptivos obtenidos para este perfil (tabla 8). En primer lugar, en los ítems relacionados con el ámbito del saber, dan mucha importancia tanto a tener los conocimientos (ítem 1.1) como a saberlos transferir (ítem 1.4) y organizar (1.5) (todos presentan una media=3;  $S_x=0,00$ ). En segundo lugar, entre las competencias metodológicas, lo que más valoran es saber gestionar un clima de aula (ítem 2.1; media=3;  $S_x=0,00$ ). Los ítems del grupo del saber estar que están menos valorados tienen que ver con las relaciones con otros agentes de la comunidad educativa () así como la investigación sobre la propia práctica (ítem 2.17; media=2,44;  $S_x=0,53$ ). En cuanto a las características personales, llama la atención la baja puntuación relativa que tiene el liderazgo y la asunción de responsabilidades en el centro dentro de este grupo (ítem 4.3; media=2,56;  $S_x=0,50$ ).

- Perfil Medio: constituye el 41,17% de las respuestas válidas emitidas, con 56 casos. Está formado por profesores que dan una importancia, en general, alta a las competencias (promedio entre 2 y 2,50), especial-

mente a las relacionadas con aspectos internos o psicológicos del profesor (saber ser).

Destaca que este grupo confiera menos importancia a conocimientos de pedagogía y psicología (ítem 1.6; media=2,10;  $S_x=0,67$ ) y de competencia lingüística (ítem 1.9; media=2,13;  $S_x=0,65$ ). Por otra parte, en los ítems relacionados la metodología, da mucha importancia también a gestionar el clima del aula (ítem 2.1; media=2,83;  $S_x=0,38$ ) pero significativamente menos a competencias tecnológicas (ítem 2.16; media=2,10;  $S_x=0,54$ ). De nuevo en este perfil aparecen poco valorado las relaciones con la comunidad educativa (ítem 3.8; media=2,08;  $S_x=0,35$ ) y la investigación educativa (ítem 3.9; media=2,10;  $S_x=0,59$ ). Por último, también otorga menos importancia al liderazgo y la asunción de responsabilidades en el centro (ítem 4.3; media=2,45;  $S_x=0,55$ ).

- Perfil Bajo: refleja el 16,92% de las respuestas válidas emitidas, con 23 casos. Son los profesores que menos importancia dan a las competencias (inferiores a la media general de 2,50), especialmente a las variables sociales (saber estar).

Los profesionales incluidos en este perfil perciben que lo más importante dentro del ámbito del saber es el aspecto más tradicional basado en poseer los conocimientos de la materia (ítem 1.1; media=2,94;  $S_x=0,24$ ). En cuanto a las variables del saber hacer, conceden relevancia a la gestión del aula (ítem 2.1; media=2,65;  $S_x=0,48$ ), por encima del resto de competencias de este grupo. Finalmente, dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia (ítem 3.1; media=2,17;  $S_x=0,62$ ) es lo más valorado del ámbito social.

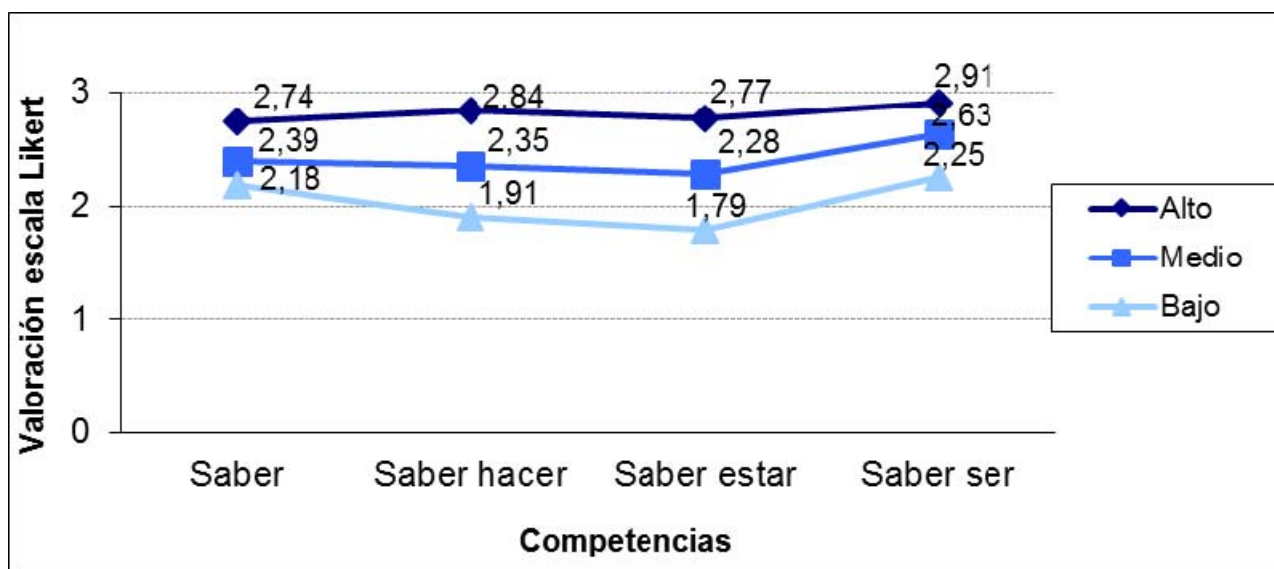


Gráfico 1. Perfiles de profesor resultantes del cluster

### Caracterización de los perfiles profesionales en función de las variables personales y contextuales

Una vez realizada la definición de cada cluster (perfil), se ha procedido con la caracterización de los mismos, a partir del estudio de las diferencias en variables personales y contextuales, recogidas en el cuestionario. Para ello, se han calculado tablas de contingencia con las pruebas de Chi-cuadrado y la razón de verosimilitud (considerando éste último cuando las frecuencias observadas eran inferiores a 5) a partir del grupo o perfil de pertenencia y la variable considerada.

#### a) Variables personales

Las variables personales objeto de este estudio han sido: los años de experiencia en la docencia y la edad de los encuestados, categorizadas en rangos de 5 y 10 años, respectivamente.

Los resultados obtenidos reflejan que no se aprecian diferencias significativas para ninguna de las variables consideradas en este apartado. Parece, pues, que las variables personales no son relevantes para explicar las diferencias en la importancia percibida.

#### b) Variables contextuales

Las variables contextuales que se han tenido en cuenta a la hora de analizar son: la localización del centro, su tamaño, el tipo de materia

(ciencias básicas, letras, materias aplicadas) el departamento didáctico y el nivel en el que se imparten las clases.

El análisis estadístico nos indica que no se constatan diferencias significativas con ninguna de las variables, si bien, en el tamaño del centro (con un nivel de significación cercano al 95%), categorizado en tres rangos según el número de alumnos que tiene el centro. De esta manera, los centros más grandes (más de 1.000 alumnos) son los que mayor importancia otorgan a las competencias, mientras que los medianos (entre 500 y 1.000 alumnos) son los que realizan la valoración más baja. Finalmente, los de tamaño pequeño (menos de 500 alumnos) conceden una importancia media a las mismas.

Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis discriminante paso a paso para averiguar en qué medida las variables del cuestionario constituyen un buen predictor para clasificar a los profesores por perfiles.

Los resultados arrojan que la potencia discriminatoria por ítems es muy alta, con un porcentaje de clasificación correcta del 89,8%, siendo los ítems que mejor discriminan entre perfiles los que aparecen en la siguiente tabla (tabla 9) y cuyos valores medios siempre mantienen el orden de mayor a menor valoración en el perfil correspondiente, a excepción del ítem 1.1 valorado más alto en el perfil bajo que en el medio:



Tabla 9. Ítems que mejor discriminan

Ámbito	Ítem
<b>Saber</b>	1.1 Conocer los contenidos de la materia que imparto 1.5 Saber planificar y organizar los contenidos 1.9 Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales
<b>Saber hacer</b>	2.3 Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase 2.13 Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje 2.17 Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica
<b>Saber estar</b>	3.1 Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia 3.2 Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica 3.4 Trabajar en equipo con otros profesionales 3.5 Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...) 3.7 Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo
<b>Saber ser</b>	4.3 Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario

Finalmente, con los resultados obtenidos podemos presentar a modo de corolario la si-

guiente caracterización general del profesorado de Castellón (tabla 10):

Tabla 10. Perfiles del profesorado de secundaria de Castellón en función de la valoración de las competencias

Perfil	Características
<b>Perfil Alto</b>	Es uno de los grupos más numeroso. Da mucha importancia a todas las competencias, el que mejor las valora y el que menor peso conceden a variables disciplinares (saber) y tienden a trabajar en centros grandes.
<b>Perfil Medio</b>	Se trata del segundo segmento más numeroso. Son profesores preferiblemente de centros pequeños que dan una importancia, en general, alta a las competencias docentes, especialmente a las relacionadas con aspectos psicológicos del profesor (saber ser).
<b>Perfil Bajo</b>	Es el colectivo que menor valoración confiere a las competencias consultadas. Las características percibidas por el mismo como menos relevantes son las vinculadas al ámbito social. Se trata de un grupo minoritario, perteneciente sobre todo a centros de tamaño mediano.

## Conclusiones

El propósito general de nuestra investigación era analizar el grado de importancia que el profesorado de secundaria en la provincia de Castellón otorgaba a las competencias y caracterizar a los docentes en diferentes perfiles, según la valoración que dan a las mismas.

En el primer objetivo del estudio, que analizaba la valoración de las competencias por el profesorado a partir de los descriptivos estadísticos básicos, los resultados indican que este colectivo sí que da importancia a las competencias. Ahora bien, con ciertas salvedades.

Así, aunque por grupo de competencias la que mejor han valorado son las de ámbito personal, merece la pena destacar que, a nivel individual, la competencia más importante para el colectivo ha sido saber transmitir los conocimientos y, la que menos, conocer una

lengua extranjera. Además, otras competencias fundamentales para educar hoy (TIC, atención a la diversidad, trabajo en equipo...) han tenido una valoración inferior a las relativas a saber los contenidos teóricos.

El hecho de que las competencias asociadas al ámbito del saber hayan sido tan valoradas parece sugerir que el perfil profesional del docente de hoy se aproxima más hacia el modelo tradicional académico o especialista de la materia.

Para ello, es preciso rediseñar el rol del profesorado y que éste *se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento* (Freire, 1997:24). Así, se trata en definitiva que instituciones educativas y, por ende, profesorado, se ocupen de formar estudiantes competentes (Alonso-Martín, 2010). Para ello, tendrán que acompañar a éstos a los largo del

proceso de enseñanza-aprendizaje, implicándose de una manera distinta a como se hacía hasta el momento (Limón et al., 2011), poniendo en práctica las competencias que se demandan.

Por otra parte, siguiendo con el análisis de nuestra investigación, el segundo y tercer objetivo han consistido en determinar si existían patrones diferenciales de valoración entre los docentes y, en caso afirmativo, caracterizarlos a partir de las variables personales y contextuales recogidas en el cuestionario.

A través de la aplicación de un análisis multivariado, se han obtenido tres perfiles de docentes significativamente diferentes, viendo, en síntesis, que si bien hay profesores que son muy conscientes de la importancia de las competencias (perfil Alto), hay otros grupos que siguen un perfil que valora la posesión de conocimientos por encima de competencias relevantes en el contexto actual como las relativas a metodología o participación en el centro (perfiles Medio y Bajo).

Estos resultados pueden ser consecuencia, al menos en parte, de que la formación que reciben los docentes de secundaria no es la adecuada; tal y como recogía Esteve (2001:16), *seguimos formando a nuestros profesores de secundaria para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen*.

Así, teniendo en cuenta a Sarraón (2007) sobre la importancia de reflexionar sobre las competencias del profesorado para sugerir propuestas de formación, este estudio nos permite poner de manifiesto que es necesario acometer medidas en materia formativa con el fin de lograr aumentar la importancia percibida de las competencias en este colectivo, mejorando su preparación y haciéndoles capaces de afrontar las nuevas exigencias sociales de la educación (Esteve, 2001).

Y es que, tal y como enunciábamos al comienzo del artículo, educar hoy no es tanto formar en contenidos organizados en disciplinas cuanto preparar para el cambio de los co-

nocimientos (saber), destrezas, habilidades o procedimientos (saber hacer), sentimientos y actitudes (saber estar, saber ser) (Tejada, 2009). Por tanto, los planes formativos de los docentes deberán estar encaminados a atender estas exigencias.

Asimismo, también queremos señalar que en este trabajo nos hemos centrado en la opinión del docente en relación a los cuatro ámbitos competenciales que propone Tribó (2008), pero queremos destacar la necesidad de algunas líneas futuras de actuación, siendo conscientes de que el trabajo no corresponde a un proceso acabado, sino abierto a propuestas complementarias que lo enriquezcan.

De este modo, tomando como referencia la metodología de Blández (2000), se propone una triangulación que se aborde desde una doble perspectiva:

1. Multiplicando métodos: utilización de diferentes técnicas de recogida de datos además del cuestionario como puede ser entrevistas personales, dinámicas de grupo y panel de expertos sobre la materia objeto de análisis.
2. Multiplicando personas: además de la opinión del profesorado, se podría incorporar otros agentes como el alumnado y las familias.

Por un lado, el alumnado, porque son los destinatarios directos de la actuación del profesor y protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-Rojas et al., 2011). Testigos directos del trabajo de los docentes, están en contacto con ellos día a día y depositan sobre éstos sus expectativas sobre qué aprender, cómo aprender y para qué aprender, de manera que la respuesta que den a estas preguntas, influyen de un modo u otro en su rendimiento y comportamiento.

En cuanto las familias, son las que depositan sobre la escuela su confianza y la responsabilidad educativa, demandando una educación de calidad para sus hijos (Cardús, 2007). Para los padres de los alumnos, esta calidad se consi-

gue, entre otras razones, a partir de un sistema educativo con profesores que estén formados y que cuenten con un conjunto de competencias profesionales que pongan en práctica de manera adecuada con sus hijos.

## Referencias

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4. Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227712982.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227712982.pdf)
- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97821>
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G., Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE* v. 17 (1), art. 1. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm)
- Aspin, D., Champman, J., Hutton, M., & Sawano, Y. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Avia, M.D. (2007). Competencias para la autoestima y el ajuste personal. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 36-38.
- Barragán, R., & Buzón, O. (2004). Desarrollo de Competencias Específicas en la Materia Tecnología Educativa Bajo el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 3 (1), 101-113
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7- 43.
- Esteve, J.M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea, *Revista Fuentes*, 3, 7-26. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113014240.pdf>
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthopos.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60. Re-

- cuporado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf75.pdf>
- Fabra, M. L. & Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar: Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- Fontana, D. (1995). *La disciplina en el aula : gestión y control*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 357-379.
- Herrera, L., Lorenzo, O. & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Educación*, 20, 13-27.
- Knapper, C., & Cropley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Limón, L., Vilchez, M.L., Congregado, E., Gesa, A., García, J., Velasco, F., Chamizo, C., Naranjo, C., & García, M. (2011). Propuesta de programa de contenidos para la asignatura "Matemáticas" de los nuevos grados de ADE y FICO. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 363-386. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/111181/135311>
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M., & Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia, *RELIEVE*, 14 (2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm)
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Monereo, C., & Pozo J.I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2006). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around the World*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32-35.
- Pereda, S., & Berrocal, F (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Repetto, E., & Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 92-112.
- Rico, L. (2005). *Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas. Competencias mate-*



máticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003. Madrid: INECSE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40. Recuperado de [http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8992/1/12\\_Estudios\\_Eb.pdf](http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8992/1/12_Estudios_Eb.pdf)

Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138. Recuperado de: [http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9010/1/12\\_Notas\\_Nb.pdf](http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9010/1/12_Notas_Nb.pdf)

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Una mirada desde la formación y profesionalización docente. *Comunicación presentada en el I Encuentro Internacional de Tendencias Innovativas para la transformación de la educación superior en América Latina*, 14-17 de abril,

Venezuela. Recuperado de <http://150.185.184.82/dependencias/contenedor/D22.pdf>

Torrego J.C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. Hernán y J. Paredes, (coord.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw Hill.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria, *Educación XXI* (11), 183-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## **ANEXO 1**

### **Cuestionario**

#### **CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES**

El cuestionario que le presentamos a continuación tiene como finalidad conocer su opinión en relación a las competencias que son importantes en un profesor de Secundaria, tema que está siendo objeto de estudio por parte del alumnado de Máster en Profesor de la Universitat Jaume I. Las competencias, en este estudio, hacen referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Le agradeceríamos que responda al mismo con la mayor sinceridad. Es un cuestionario breve y anónimo y se garantiza la confidencialidad de las respuestas.  
Muchas gracias por su colaboración

**Por favor, indíquenos la siguiente información:**

**a. Localización del centro**

- ☐ Castellón capital.
- ☐ Litoral.
- ☐ Interior.

**b. Tamaño del centro**

- ☐ Menos de 500 alumnos.
- ☐ Entre 500 – 1000 alumnos.
- ☐ Más de 1000 alumnos.

**c. Profesor/a de:**

- ☐ ESO.
- ☐ Bachillerato.
- ☐ Ciclo formativo.
- ☐ EOI.



d. Departamento al que pertenece:

e. Años de experiencia como docente en un centro de Secundaria/FP: \_\_\_\_\_

f. Edad: \_\_\_\_\_

A continuación se le presenta un listado de competencias, donde deberá indicar el grado de importancia que tiene cada una de ellas para usted (siendo 0=nada importante y 3=muy importante).

**1. COMPETENCIAS CIENTÍFICAS (Saber)**

1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto	0	1	2	3
1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia	0	1	2	3
1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor	0	1	2	3
1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda	0	1	2	3
1.5. Saber planificar y organizar los contenidos	0	1	2	3
1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes	0	1	2	3
1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras	0	1	2	3
1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)	0	1	2	3
1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales	0	1	2	3
1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)	0	1	2	3

**2. COMPETENCIAS METODOLÓGICAS (Saber hacer)**

2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza, diálogo...)	0	1	2	3
2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo	0	1	2	3
2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase	0	1	2	3
2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula	0	1	2	3
2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas	0	1	2	3
2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula	0	1	2	3
2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente	0	1	2	3
2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica	0	1	2	3
2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales	0	1	2	3
2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado	0	1	2	3
2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluac. inicial	0	1	2	3
2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos	0	1	2	3
2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje	0	1	2	3
2.14. Diseñar una programación didáctica	0	1	2	3
2.15. Saber elaborar materiales didácticos	0	1	2	3
2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase	0	1	2	3
2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica	0	1	2	3

**3. COMPETENCIAS SOCIALES (Saber estar)**

3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia	0	1	2	3
3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica	0	1	2	3
3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa	0	1	2	3
3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales	0	1	2	3
3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...)	0	1	2	3
3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias	0	1	2	3
3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo	0	1	2	3
3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno	0	1	2	3
3.9. Participar en proyectos de investigación educativa	0	1	2	3

**4. COMPETENCIAS PERSONALES (Saber ser)**

4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades	0	1	2	3
4.2. Saber tomar decisiones individualmente	0	1	2	3
4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario	0	1	2	3
4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión	0	1	2	3
4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración	0	1	2	3
4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)	0	1	2	3
4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado	0	1	2	3

4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación	0	1	2	3
---	---	---	---	---

## **ANEXO 2**

### *Prueba Chi-cuadrado (sólo significativa)*

#### *Tamaño del centro (según número de alumnos)*

#### **Tabla de contingencia**

			Perfil		
			1	2	3
Tamaño	Menos de 500 alumnos	Recuento	4	12	2
		Frecuencia esperada	7,5	7,4	3,0
	Entre 500 - 1.000 alumnos	Recuento	28	30	15
		Frecuencia esperada	30,6	30,1	12,3
	Más de 1.000 alumnos	Recuento	25	14	6
		Frecuencia esperada	18,9	18,5	7,6
Total		Recuento	57	56	23
		Frecuencia esperada	57,0	56,0	23,0


#### *Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,101 <sup>a</sup>	4	,059
Razón de verosimilitudes	8,958	4	,062
N de casos válidos	136		

a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,04

## **ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES**

**Ferrández-Berrueco, Reina** ([ferrande@uji.es](mailto:ferrande@uji.es)). Profesora Titular del Departamento de Educación, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat Jaume I (Castellón). Es miembro del grupo de investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y centra su línea de investigación en evaluación de la calidad en educación. [Buscar otros artículos de esta autora en Google Académico / Find](#)

[other articles by this author in Scholar Google](#) 

**Sánchez-Tarazaga, Lucía** ([lucia.sanchez@uji.es](mailto:lucia.sanchez@uji.es)). Estudiante de Doctorado en Educación Secundaria, perteneciente al departamento de Educación de la Universitat Jaume I (Castellón). Actualmente trabaja como docente y colabora con el grupo de investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI).

## ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

<b>Reference / Referencia</b>	Ferrández-Berruero, Reina & Sánchez-Tarazaga, Lucía (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. <i>RELIEVE</i> , v. 20 (1), art. 1. DOI: <a href="https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786">10.7203/relieve.20.1.3786</a>
<b>Title / Título</b>	Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. [ <i>Teaching competences in Secondary Education. Analysis of teachers' profiles</i> ].
<b>Authors / Autores</b>	Ferrández-Berruero, Reina & Sánchez-Tarazaga, Lucía
<b>Review / Revista</b>	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 20 n. 1
<b>ISSN</b>	1134-4032
<b>Publication date / Fecha de publicación</b>	2014 ( <b>Reception Date</b> : 2013 November 30 ; <b>Approval Date</b> : 2014 April 17. <b>Publication Date</b> : 2014 May 30)
<b>Abstract / Resumen</b>	<p><i>This paper reports some of the findings from a study that aimed to analyse the importance attributed by secondary education teachers from the province of Castellon (Spain) to teaching competencies and to establish professional profiles from their responses. The survey was based on a purposely designed questionnaire answered by a representative sample of 136 secondary teachers from Castellon, representing 23 school departments. From an analysis of the responses we identified three professional profiles based on the importance that teachers attribute to a range of competencies; although all the competencies were valued highly, we found that teachers still consider the traditional delivery of knowledge to be the most relevant competency.</i></p> <p>En el presente trabajo se muestran los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido analizar la importancia que el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón otorga a las competencias docentes y determinar los perfiles profesionales en función de las respuestas dadas. La investigación llevada a cabo se ha basado en un estudio de encuesta, cuyo cuestionario ha sido aplicado a una muestra representativa de 136 profesores de secundaria de Castellón, integrado por 23 departamentos didácticos. Los resultados obtenidos han permitido caracterizar tres perfiles profesionales en función de la importancia otorgada a las competencias y, si bien todas ellas han sido valoradas de manera elevada, se aprecia que se sigue confiriendo mayor relevancia a la transmisión tradicional de conocimientos.</p>
<b>Keywords / Descriptores</b>	<p><i>Teaching competences, Secondary Education, teacher profile, 21<sup>st</sup> century education, multivariate analysis.</i></p> <p>Competencias docentes, Educación Secundaria, perfil docente, educación siglo XXI, análisis multivariado.</p>
<b>Institution / Institución</b>	Universitat Jaume I (Castellón, España).
<b>Publication site / Dirección</b>	<a href="http://www.uv.es/RELIEVE">http://www.uv.es/RELIEVE</a>
<b>Language / Idioma</b>	Español & English version (Title, abstract and keywords in English & Spanish)

## RELIEVE

**Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa**  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).