

Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales?

Primary and secondary school teachers' perceptions of competence. Do contextual differences exist?

García-García, Mercedes , Biencinto, Chantal , Carpintero, Elvira , Villamor, Patricia , & Huetos, María 

Universidad Complutense Madrid (España)

Resumen

Tras la revisión de múltiples investigaciones sobre las competencias docentes se concluye que su relevancia y su desarrollo pueden variar en función del modelo y el contexto social. El objetivo de este estudio es analizar el nivel de competencia percibido por el profesorado de primaria y secundaria, y comprobar su posible dependencia de variables contextuales. Para ello, se ha realizado un estudio descriptivo *ex-post-facto*. El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCYIn+E[®]. La rúbrica se ha aplicado a una muestra incidental de 426 docentes de primaria y secundaria de dieciséis Comunidades Autónomas. Se presentan en este artículo los resultados de los análisis del nivel competencial percibido por el profesorado de la muestra, considerando las diferencias aparecidas en función del sexo, de la experiencia, del área de conocimiento en que se ejerce la docencia, de la titularidad del centro y, por último, en función de la etapa en la que se imparte la docencia. Los resultados ofrecen datos de interés para el estudio de las competencias docentes del profesorado de primaria y secundaria. Así, aunque el profesorado de la muestra se percibe, en general, competente en su comportamiento docente, aparecen diferencias significativas en algunas variables contextuales, observando las diferencias más acusadas en función del área de conocimiento y de la etapa.

Palabras clave: Competencias docentes, autoevaluación, rúbrica, educación primaria, educación secundaria.

Abstract

After reviewing multiple research studies on teaching competencies, it was concluded that their relevance and development may vary depending on the model and the social context. The aim of this study is to analyze the level of competence perceived by primary and secondary school teachers, and to verify its possible dependence on contextual variables. For this purpose, a descriptive *ex-post-facto* study was carried out. The instrument used to collect information was the Teaching Competence Rubric PROFICIENCYIn+E[®]. The rubric was applied to an incidental sample of 426 primary and secondary school teachers from sixteen Autonomous Communities. This article presents the results of the analysis of the level of competence perceived by the teachers in the sample, considering the differences that appeared according to gender, experience, area of knowledge in which teaching is exercised, school ownership and, finally, according to the stage at which teaching is given. The results provide interesting data for the study of the teaching competencies of primary and secondary school teachers. Thus, although the teachers in the sample are perceived, in general, to be quite competent in their teaching behavior, significant differences appear in some contextual variables, with the most marked differences depending on the area of knowledge and the stage.

Keywords: Competence, self evaluation, scoring rubric, primary education, compulsory education

Received/Recibido

2021 march 10

Approved /Aprobado 2021 june 20

Published/Publicado

2021 june 29

El profesorado es uno de los principales artífices para lograr una educación inclusiva de calidad, por lo que es imprescindible que, además de procurar una formación inicial adecuada, se desarrollen medidas de formación continua que procuren que el profesorado en ejercicio desarrolle y mejore las competencias docentes óptimas para responder a los problemas derivados de su práctica en el centro donde desempeña su labor (Civis et al., 2019; Efrilia, 2020). Esta mejora debe aunar los principios de inclusión y de excelencia, necesarios en una sociedad del siglo XXI comprometida con los ODS de la Agenda 2030. Más concretamente, deberían adquirir o mejorar aquellas habilidades docentes para mediar en que todos los estudiantes sean competentes, para participar como ciudadanos de pleno derecho, pero también, para que cada persona desarrolle al máximo su potencial individual, es decir, sus habilidades más especiales en las que se pueda diferenciar y destacar. Hacer compatible la equidad y la excelencia se relaciona con el éxito del sistema educativo finlandés (Melgarejo, 2013), sistema considerado como uno de los mejores según los informes PISA (OCDE, 2019). Luego si un sistema de calidad se caracteriza por la excelencia y la equidad, componente básico de la inclusión, y si la clave de la mejora de los centros educativos está en el profesorado, entonces se hace necesario identificar las competencias docentes que facilitan dicha mejora. Pero ¿podrían tener un componente diferencial?, esto es ¿podrían estar relacionadas con las características contextuales de los centros donde desarrollan su desempeño profesional o con algunas características de los docentes?

La investigación sobre competencias docentes no es nueva, aunque el foco de estudio se ha ido modificando a lo largo del tiempo a medida que la sociedad y los principios educativos han evolucionado. Los primeros estudios, que datan de comienzos del siglo XX, identifican la competencia docente con el nivel de dominio de la materia impartida. En consecuencia, el mejor docente era el que tenía un mayor conocimiento de la materia (Wilson et al., 2001). En las últimas décadas del siglo

XX se relaciona la docencia de calidad con los resultados educativos de los estudiantes, observando que más que el dominio de la materia, las habilidades y actitudes que tienen un mayor peso en la competencia docente se vinculan con la preparación pedagógica (Wayne y Youngs, 2003). Cuando se analizan las competencias del profesorado que se encuentra en formación continua, Perrenoud (2004) y Rogero (2010) identifican aquellas que tienen que ver con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, pero también con la gestión, los valores y la auto-formación. Marchesi (2007), observando la práctica docente, identifica cinco competencias relevantes para un buen ejercicio profesional: comprometer al alumnado en su aprendizaje; adaptarse a sus diferencias; trabajar en equipo; desarrollar emocionalmente a los estudiantes; y colaborar con las familias.

La literatura sobre competencias docentes es muy amplia, en la última década, tanto la investigación como los análisis profesionales, han centrado la mirada sobre las competencias relacionadas con habilidades personales (compromiso, implicación, valores, identidad con la institución) (Bolívar, 2013; CCOO, 2012; Echeita, 2012; García, 2009; Murillo, Martínez y Hernández, 2011; Zahonero y Martín, 2015), competencias sociales (CCOO, 2012; Marina y Bernabeu, 2007), competencias emocionales (Echeita, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Palomero, 2009; Parandones, Castejón, y Costa, 2007; Rajendran, 2020), competencias de gestión y de investigación (CCOO, 2012; OCDE, 2009) y liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010; Day, Sammons, Hopkins et al., 2009; Juli, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Lieberman y Miller, 2004; Macbeth y Nempster, 2009). Y, en los últimos dos años, se han multiplicado los estudios sobre la competencia digital docente (Cabero y Palacios, 2020; Pozo et al., 2020; Tourón et al., 2018). Sin embargo, parece necesario un planteamiento más global, una mirada conjunta sobre las competencias docentes relevantes para mejorar la práctica educativa y comprender el perfil del buen docente, más que el estudio específico y

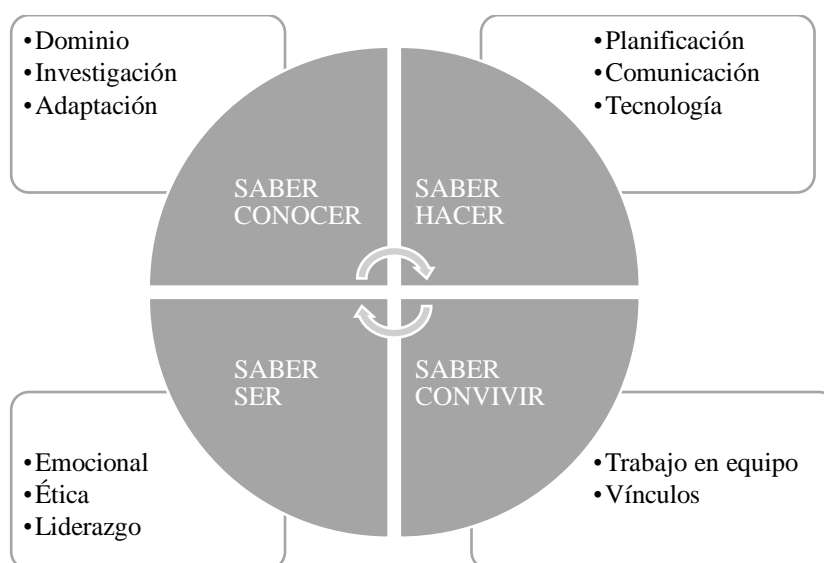
focalizado en una única tipología de competencias.

De hecho, los docentes en ejercicio no contemplan el abanico de competencias que la teoría, la investigación o los análisis profesionales señalan. Reoyo, Carbonero y Martín (2017) resumen las características que el profesorado de secundaria en ejercicio asocia a su eficacia docente: comunicación, claridad, cercanía, motivación, dinamismo y empatía. Es decir, estas investigaciones indican que el profesorado valora principalmente las competencias vinculadas a las relaciones interpersonales, así como las de gestión y desarrollo de las clases, pero escasamente, la ética personal, la innovación educativa o las vinculadas con metodologías y aspectos didácticos. Precisamente, Escudero, Cutanda y Trillo (2017) afirman que el componente docente más descuidado es el relativo a valores, asociado al compromiso con una educación justa y equitativa y, por consiguiente, la competencia ética. Sin embargo, Martín del Pozo y Juanas (2009) observan que los docentes de primaria en ejercicio resaltan, sobre todo, las competencias relacionadas con informar e implicar a las madres y padres, educar en valores y dominar los contenidos, por el

contrario, perciben como menos importantes el uso de las tecnologías y la apertura a la participación de otras instituciones y agentes sociales en el centro educativo. En general, las competencias de innovación y apertura al entorno no son las competencias más valoradas por el docente en activo ni de primaria ni de secundaria.

García-García et al. (2017), tras la revisión de la literatura especializada y la realización de un estudio con profesorado en ejercicio, concluyen que hay once competencias docentes necesarias para una práctica educativa de calidad. Teniendo en cuenta los cuatro pilares de la educación de Delors (1996) como referencia para ser un buen docente, estas competencias se podrían agrupar en torno a saber conocer (dominio de la materia, innovación y adaptación a las diferencias), saber hacer (planificación, comunicación y tecnología), saber ser (emocional, ética y liderazgo pedagógico) y saber convivir (trabajo en equipo y vínculos con la comunidad) (Figura 1). En síntesis, concluyen que, según la teoría, la investigación y la práctica educativa, estas serían las once competencias docentes necesarias para una práctica docente excelente por inclusiva.

Figura 1. Competencias docentes PROFICIENCYIn+E 2017



Nota: modificado de García-García et al. (2017, p.703).

Las investigaciones realizadas hasta el momento (Eurydice, 2013; Jofré y Gairín, 2009; Tribó, 2008; Van Werven, Coelen, Jansen y Hofman, 2021) suelen diferenciar el foco de estudio en función de la etapa educativa; sin embargo, la teoría y la investigación pedagógica, tanto en primaria como en secundaria, identifican competencias similares a todo el profesorado, destacando las competencias socioemocionales y de gestión didáctica por encima de las del dominio de contenido o la innovación. Por otra parte, cuando el profesorado en ejercicio es el foco de estudio, suele ser menor el número de habilidades que valora como necesarias para una práctica que facilite el desarrollo de procesos de aprendizaje eficaces y suelen ser diferentes en función de la etapa educativa, coincidiendo en la competencia de dominio del área de enseñanza. Los resultados de estos estudios muestran que el profesorado de primaria valora principalmente las competencias asociadas a la relación con familias y a la ética; mientras que el profesorado de secundaria resalta la comunicación, la gestión de aula, la planificación y el compromiso. Por el contrario, docentes de primaria valoran menos las competencias de tecnología y apertura al entorno, mientras que los de secundaria dan menos importancia a la ética y la innovación (Bahmannia, Malaki y Khosravi, 2020).

La investigación actual considera también prioritario estudiar aquellos factores que de algún modo podrían determinar el desarrollo e incluso la valoración de todas estas competencias docentes. Posiblemente, la relevancia de las competencias docentes puede variar en función del modelo docente desarrollado y validado y del contexto social en que se desarrolla la labor docente. Murillo, Martínez y Hernández (2011) reconocen la importancia de acompañar las habilidades con entusiasmo, implicación, compromiso con los estudiantes, la escuela y la sociedad, y sentido de pertenencia a su institución. Además resaltan que, en cualquier caso, todas las características están mediadas por factores del contexto sociopolítico y escolar (formación, inicial y

permanente; condiciones laborales; clima escolar; planteamiento de la dirección y administración educativa o participación de las familias) y, por consiguiente, son aspectos que se deben tener en cuenta tanto en la investigación sobre competencias para la mejora de la práctica escolar, así como ser considerados en los planes de desarrollo profesional.

Tal y como recoge el estudio de la OCDE (2018b) sobre equidad, los profesores deberían incrementar sus competencias en atención a la diversidad, para ofrecer metodologías de aprendizaje personalizadas que se ajusten a las necesidades de aprendizaje, lo que requiere una actitud positiva hacia la diversidad. Esta competencia es clave, pues no se trata solo de incrementar el número efectivo de docentes en función de la diversidad del centro sino de que el profesorado cuente con la formación y la experiencia adecuada (OCDE, 2018a). Además, parece que favorecer la relación familia-escuela y el compromiso de las familias con la educación de sus hijos e hijas, es otro de los elementos esenciales para el éxito educativo, muy especialmente en el caso de estudiantes en riesgo o de contextos más vulnerables.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el modelo docente también puede condicionar el tipo de competencias que se valoran (Ortiz, 2013). Simplificando, se podrían resumir en dos, un modelo de profesorado más técnico y un modelo más centrado en las necesidades del estudiante. El modelo de profesorado técnico valora, principalmente, el dominio y la profundización en la materia, aplica el currículo oficial en su programación escolar y los procesos de enseñanza se centran en facilitar la adquisición del conocimiento sobre el contenido programado. En este caso, al buen docente se le evalúa por los resultados de los estudiantes, frecuentemente relacionados con el rendimiento académico en las materias instrumentales. En esta línea, el profesorado identificado como de alta competencia en el estudio *Perspectives of Irreplaceable Teachers* (TNTP, 2013) se asocia al concepto calidad, más concretamente vinculado al rendimiento

académico de sus estudiantes, a su éxito futuro y al feedback de sus colegas, alumnado y dirección escolar.

La segunda perspectiva, más vinculada a un modelo docente centrado en el estudiante, como plantea el proyecto *Teacher Evaluation 2.0* (TNTP, 2010), define la calidad docente asociada a la capacidad de ayudar a todos los estudiantes a aprender y a conseguir los criterios de excelencia y de motivación hacia el aprendizaje planificado. Podría ser, precisamente, el planteamiento de docente como profesional de ayuda que defienden Pérez Juste, Ortega y Quintanal (2012), caracterizado por la disponibilidad, la cordialidad, la credibilidad y la relación humana, abierta, cercana y afable. Un concepto que también defienden Bartau, Azpillaga y Joaristi (2017) quienes asocian los centros de alto nivel de eficacia a aquellos que consiguen un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, independientemente de su rendimiento previo y de la situación socioeconómica y cultural de sus familias. Es decir, este modelo destacaría las competencias de adaptación, emocional, comunicación y compromiso profesional en el docente.

Se podría plantear una tercera perspectiva flexible y dinámica, ligada a una sociedad del conocimiento en continuo cambio, que concibe un docente competente más vinculado a un modelo de profesorado reflexivo, capaz de analizar su práctica y de proponer e implementar soluciones innovadoras para situaciones concretas, dispuesto a aprender, investigar y generar nuevo conocimiento que mejore su acción educativa y resuelva retos concretos de su aula y del centro. Es decir, un docente que se caracterice por su capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo a través de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica (Eurydice, 2018). Este modelo reflexivo se hace imprescindible cuanto más abierto y flexible sea el currículo y, en consecuencia, más se haga necesario adaptarlo a cada situación educativa, a cada grupo y a cada estudiante para garantizar tanto las competencias básicas como el máximo desarrollo personal.

Se trata de un modelo de docente innovador, que se pregunta por su propia práctica, que observa, prueba, diseña, implementa y autoevalúa los cambios; en definitiva, está orientado a dar una mejor respuesta a los problemas que se le presentan en el aula y hace propuestas de cambio, pero también las evalúa para seguir tomando decisiones de mejora. Este planteamiento de docente-investigador era defendido por Stenhouse (1984) desde una perspectiva de investigación-acción centrada en mejorar los procesos educativos y la realidad escolar a partir de la identificación de problemas educativos concretos para diseñar e implementar acciones encaminadas a su solución. Es un modelo que requiere de competencias vinculadas a la innovación, la adaptación y la apertura al entorno y posiblemente, también la competencia de trabajo en equipo porque la solución de problemas complejos supone la colaboración entre colegas (Blanchard y Muzás, 2018). Entonces, parece que la teoría y la investigación proponen un conjunto de competencias que el docente del siglo XXI debería tener para ser y responder más eficazmente a las situaciones de aula, pero ¿qué nivel de desarrollo competencial perciben los docentes en ejercicio al reflexionar sobre su práctica? y ¿podría estar relacionado con la realidad del contexto socioeducativo donde el profesorado desempeña su labor?

El objetivo de este estudio es analizar el nivel de competencia percibido por el profesorado de primaria y secundaria, en función de variables contextuales.

Método

Para responder al objetivo se realiza un estudio descriptivo *expost-facto*. El instrumento utilizado para la recogida de información es la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCYIn+E[®] (ver Anexo I). Esta rúbrica tiene formato y acceso digital desde la plataforma *Habilmind* [<https://www.habilmind.com/competencias-docentes-ucm.html>], responsable de un sistema *on line* de Gestión del Aprendizaje dirigido a centros educativos

El diseño y elaboración de la rúbrica PROFICIENCYIn+E[®] parte de la realización de cuatro grupos de discusión de profesores en ejercicio, dos de primaria y dos de secundaria, teniendo en cuenta los siguientes perfiles: pertenecientes a escuelas calificadas como "excelentes" por obtener una alta puntuación en las pruebas estandarizadas que realizan la Comunidad de Madrid (España) sobre habilidades y conocimientos básicos o como "inclusivos" porque tienen un alto porcentaje de diversidad en sus estudiantes y más del 90% de graduados (García-Corona, García-García et al., 2010; García-García, Biencinto, Carpintero et al., 2013). Así, y tras el análisis de los grupos de discusión se confirman once competencias clave para una práctica de calidad con resultados excelentes e inclusivos (García et al., 2017), y se concretan las dimensiones y

habilidades específicas que las definen. Con los criterios de relevancia, parsimonia y control de la longitud, se concreta en cinco competencias unidimensionales, cinco competencias con 2 dimensiones y una competencia con 3 dimensiones.

Se trata por tanto de un instrumento compuesto por diecisiete dimensiones que evalúan once competencias docentes, mediante cuatro niveles de valoración, los cuales se hallan a su vez subdivididos en cuatro categorías. Esto permite obtener resultados en una escala de 1-16. Una vez cumplimentado el instrumento, junto con las preguntas contextuales y valorativas sobre la utilidad de la rúbrica, se recibe un informe individual sobre el nivel competencial (García et al., 2017) (Tabla 1).

Tabla 1. Operativización de las competencias

COMPETENCIA	DIMENSIONES	ETIQUETA
DOMINIO DE LA MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	---	DOM-1
COMUNICACIÓN	Recursos básicos	COM-1
	Pasión	COM-2
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	Formulación de objetivos de aprendizaje	PLAN-1
	Organización de actividades y tareas	PLAN-2
	Evaluación del aprendizaje	PLAN-3
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO	---	TEAM-1
EMOCIONAL	---	EMO-1
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	Interacción social	ETIC-1
	Equidad-justicia	ETIC-2
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	Conocimiento del estudiante	ADAP-1
	Flexibilidad	ADAP-2
INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	---	INVES-1
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	Familia	LINK-1
	Comunidad, barrio, ayuntamiento, comunidad autónoma, etc.	LINK-2
LIDERAZGO	---	LIDER-1
TECNOLÓGICA	---	TIC-1

La rúbrica cuenta con adecuados niveles de fiabilidad (Alpha de Cronbach de 0,882) y ha sido validada mediante escalamiento multidimensional PROXSCAL con medidas de stress cercanas a 0 (Sbn = 0,02092) y medidas de ajuste cercanas a 1 (CCT = 0,988948), indicando soluciones excelentes (Biencinto et al., 2021).

Descripción de la muestra

La rúbrica se aplica a una muestra incidental de 426 docentes de primaria y secundaria de dieciséis Comunidades Autónomas entre los meses de septiembre y diciembre de 2018. La mayor participación corresponde a profesorado de la Comunidad de Madrid (41,54%) y Andalucía (23%), algo más del 10% a la Comunidad Valenciana, un 8% al País Vasco, un 5% a Asturias y un 4% a la Rioja.

El 51,87% es profesorado de secundaria y el 48,12% de primaria. El 65,96% de la muestra son mujeres y el 34,03%, hombres (Tabla 2). El 45,77% del profesorado ejerce en centros públicos, el 46,71% en centros concertados y el 7,51% en centros de titularidad privada. Teniendo en cuenta los años de experiencia docente, el 64,55% cuenta con 10 o más años de experiencia, distribución similar en cualquiera de las áreas docentes (Figura 2).

Respecto a las áreas a las que pertenecen los docentes, destacan el ámbito sociolingüístico, al que pertenece el 49,76% y al científico-técnico, el 25,82%; Una menor presencia tienen las áreas de educación física y artística con un 12,44% y atención a la diversidad con un 11,97%, con una mayor presencia de docentes de centros públicos en las áreas física-artística y sociolingüística y de docentes de centros concertados en las áreas científico-técnica y atención a la diversidad (Figura 3).

Tabla 2. Distribución de la muestra por sexo y etapa educativa

SEXO	ETAPA DOCENTE		TOTAL
	Ed. Primaria	Ed. Secundaria	
Mujer	151 (35,4%)	130 (30,5%)	281 (65,96%)
Hombre	54 (12,7%)	91 (21,4%)	145 (34,03%)
Total	205 (48,1%)	221 (51,9%)	426 (100%)

Figura 2. Distribución por experiencia y área docente

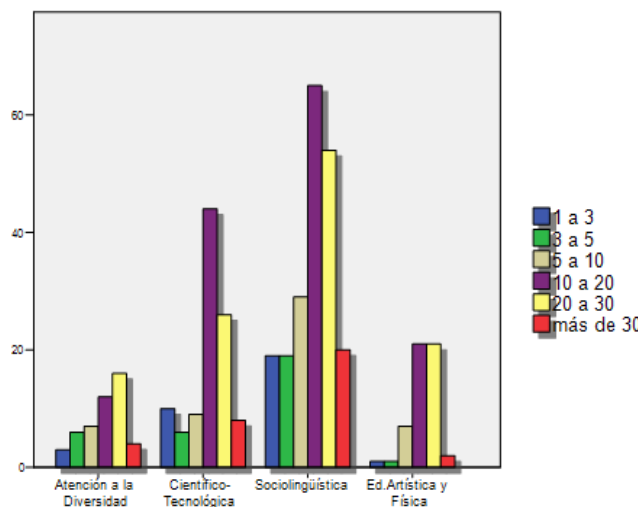
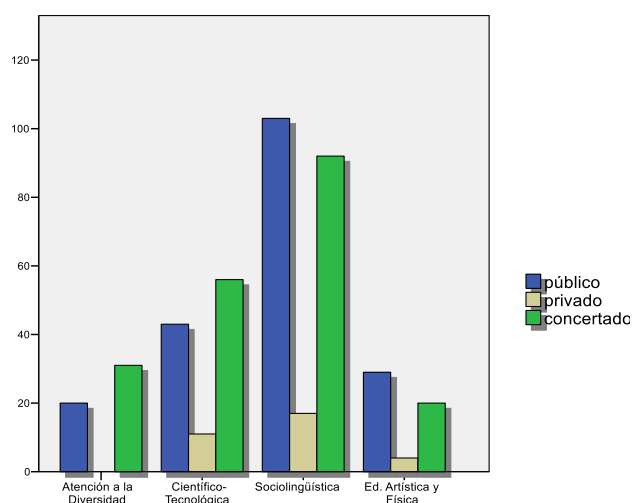


Figura 3. Distribución por titularidad del centro y área docente

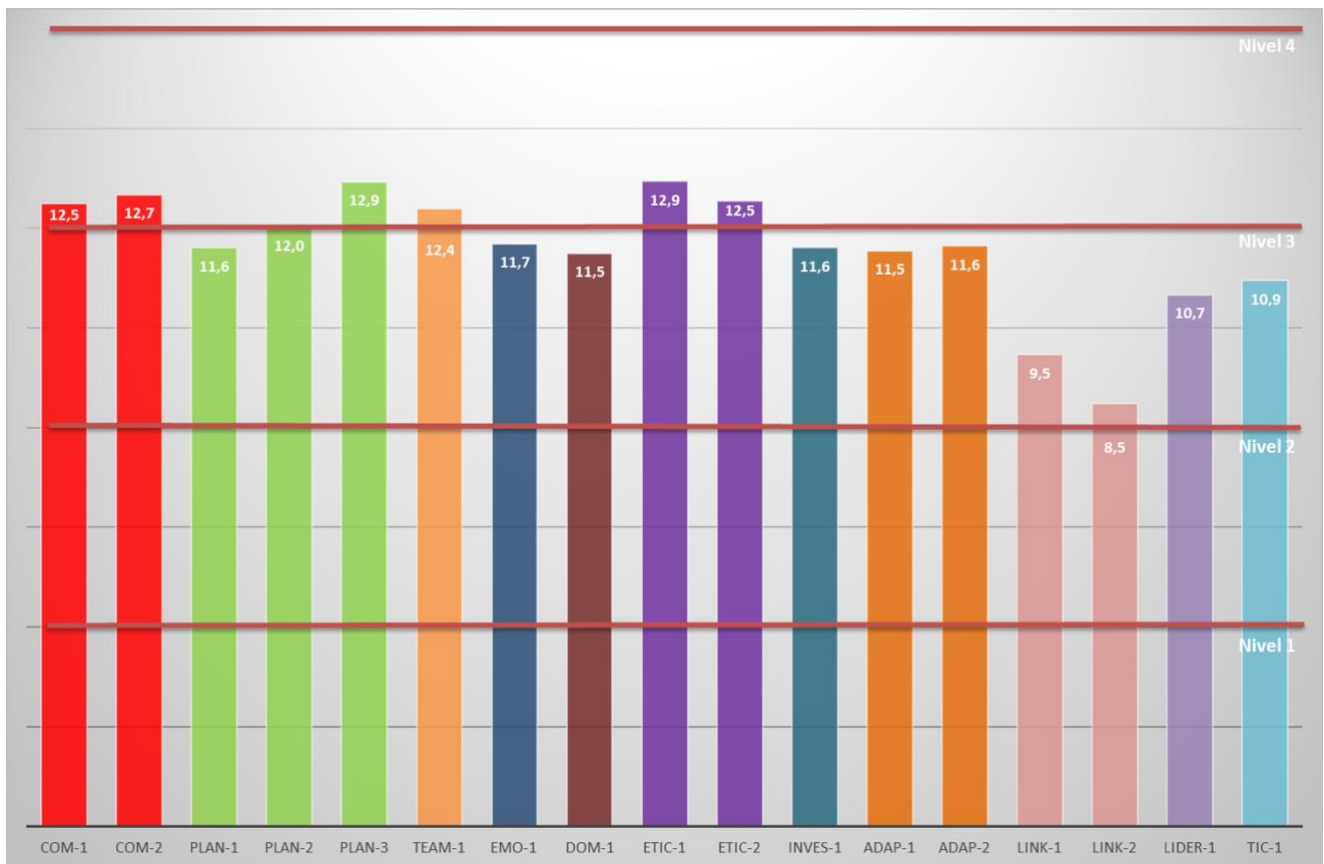


Resultados

En primer lugar, se describe el nivel competencial del profesorado de la muestra. Como se puede observar en la figura 4, que recoge la autopercepción de las 17 dimensiones, la tendencia en la mayoría de las competencias es situarse entre las categorías 2 y 3 de los 4 niveles planteados. En concreto, todas las competencias excepto dos de ellas (LINK-1 y LINK-2) superan un nivel de 10 sobre 16.

Las competencias comunicación (COM-1 y COM-2), trabajo en equipo (TEAM-1), ética (ETIC-1 y ETIC-2) y la dimensión 3 de planificación (PLAN-3) alcanzan el nivel 4 de la rúbrica, si bien no en su totalidad. Esto es, los docentes perciben haber alcanzado el nivel más alto de las competencias, pero no en el máximo definido para cada una de ellas. Las competencias de vínculos con la comunidad (LINK-1 y LINK-2), liderazgo (LIDER-1) y tecnológica (TIC-1) son las que presentan puntuaciones inferiores, aunque siempre superan el nivel medio de cada competencia.

Figura 4. Nivel competencial del profesorado



En general, las dimensiones de las competencias suelen obtener una valoración similar por el profesorado, concretamente comunicación, ética y adaptación a las diferencias. Sin embargo, las dimensiones de planificación (PLAN) y vínculos con la comunidad (LINK) muestran mayor diferencia entre sí; el profesorado parece que percibe que tiene más competencia en la planificación de actividades de evaluación (PLAN-3) que en la formulación de objetivos de aprendizaje (PLAN-1) y una mayor competencia en la vinculación con la familia (LINK-1) que con la comunidad (LINK-2).

Con el objetivo de contrastar las posibles diferencias en las competencias en función de las variables contextuales y socio-

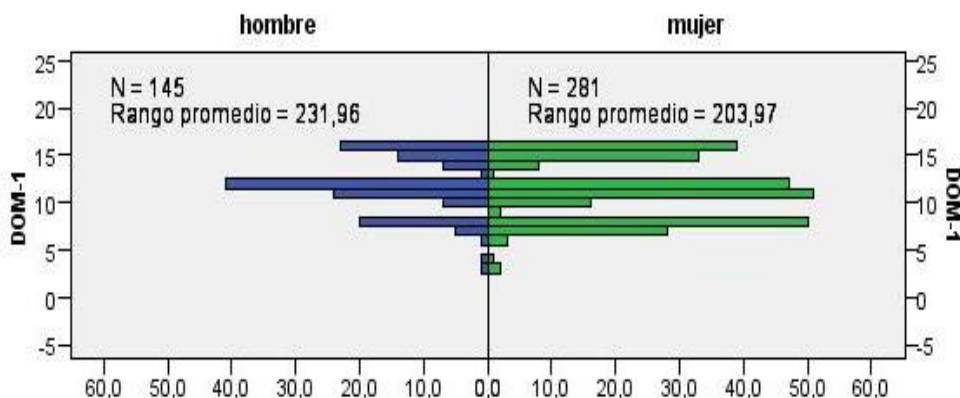
demográficas, se analizan dichos efectos mediante pruebas no-paramétricas utilizando para ello la U Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis. La utilización de estas pruebas viene dada por la escala de las variables y el incumplimiento de los supuestos paramétricos.

En primer lugar, se analizan las diferencias en función del sexo. Como se observa en la tabla 3, el perfil competencial de hombres y mujeres es similar, únicamente se hallan distribuciones diferentes en la competencia “Dominio de la materia y actualización” (DOM-1) a favor de los hombres (rango promedio=231.96) mostrando las mujeres mayor frecuencia en los niveles inferiores (Figura 5).

Tabla 3. Diferencias por sexo

COMPETENCIA	DIMENSIONES	Sig.
DOMINIO DE LA MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	(DOM-1)	.024
COMUNICACIÓN	(COM-1) Recursos básicos	.908
	(COM-2) Pasión	.533
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	(PLAN-1) Formulación de objetivos de aprendizaje	.883
	(PLAN-2) Organización de actividades y tareas	.859
	(PLAN-3) Evaluación del aprendizaje	.859
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO EMOCIONAL	(TEAM-1)	.174
	(EMO-1)	.180
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	(ETIC-1) Interacción social	.083
	(ETIC-2) Equidad-justicia	.710
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	(ADAP-1) Conocimiento del estudiante	.320
	(ADAP-2) Flexibilidad	.310
INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	(INVES-1)	.249
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	(LINK-1) Familia	.968
	(LINK-2) Comunidad, barrio, ayuntamiento, comunidad autónoma, etc.	.346
LIDERAZGO	(LIDER-1)	.600
TECNOLÓGICA	(TIC-1)	.254

Figura 5. Competencia docente con diferencias estadísticamente significativas en función del sexo



A continuación, se presentan los resultados en función de la experiencia docente del profesorado. En este sentido, únicamente se encuentran diferencias significativas en la competencia investigación, entendida como

análisis de la práctica diaria y orientación a la mejora, así como en vínculos con el entorno, concretamente en la dimensión relacionada con las acciones hacia la comunidad (barrio, ayuntamiento, etc.) (Tabla 4).

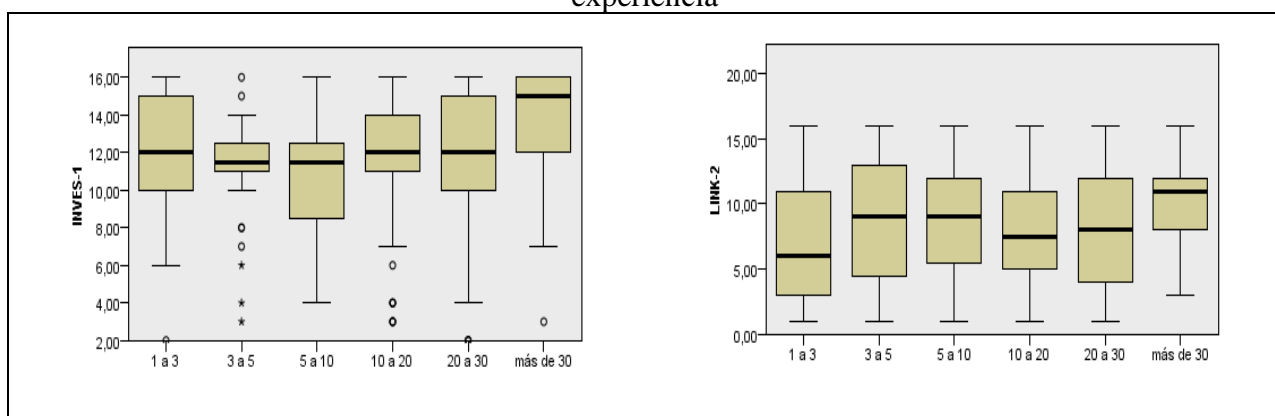
Tabla 4. Diferencias en función de los años de experiencia

COMPETENCIA	DIMENSIONES	Sig.
DOMINIO DE LA MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	(DOM-1)	.462
COMUNICACIÓN	(COM-1) Recursos básicos	.299
	(COM-2) Pasión	.944
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	(PLAN-1) Formulación de objetivos de aprendizaje	.689
	(PLAN-2) Organización de actividades y tareas	.847
	(PLAN-3) Evaluación del aprendizaje	.268
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO EMOCIONAL	(TEAM-1)	.860
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	(EMO-1)	.535
	(ETIC-1) Interacción social	.236
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	(ETIC-2) Equidad-justicia	.214
	(ADAP-1) Conocimiento del estudiante	.486
INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	(ADAP-2) Flexibilidad	.713
	(INVES-1)	.003
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	(LINK-1) Familia	.388
	(LINK-2) Comunidad, barrio, ayuntamiento, comunidad autónoma, etc.	.023
LIDERAZGO	(LIDER-1)	.549
TECNOLÓGICA	(TIC-1)	.532

Puede observarse que es el profesorado de más años de experiencia quien se puntúa con mayor competencia para la investigación y reflexión en su práctica frente al profesorado novel (sig = 0.000) y de forma contraria, es el profesorado con menor experiencia docente quien se percibe con menores relaciones y

vínculos con la comunidad frente al profesorado de mayor experiencia (sig = 0.035). No obstante, cabe recordar que esta dimensión (LINK-2) es la que menor puntuación obtiene en el total de la rúbrica (Figura 6).

Figura 6. Competencias con diferencias estadísticamente significativas en función de los años de experiencia



Con respecto al área de conocimiento en la que se ejerce la docencia, medida en cuatro categorías (atención a la diversidad, científico-tecnológica, sociolingüística y educación artística y física), se encuentran diferencias

significativas, utilizando la prueba Kruskal-Wallis, en las competencias de adaptación a las diferencias (conocimiento del estudiante y flexibilidad) y vínculos con la comunidad (familia y comunidad) y en alguna dimensión

de las competencias de comunicación (recursos básicos de la comunicación y pasión); planificación (organización de actividades y tareas y evaluación); ética (equidad y justicia). Encontramos en cambio, un perfil similar en las competencias dominio, trabajo en equipo, emocional, investigación, liderazgo y tecnológica, así como en las dimensiones de pasión en la comunicación, formulación de objetivos en planificación y en interacción social de compromiso ético (Tabla 5).

En la competencia de comunicación, en ambas dimensiones, es el profesorado del área sociolingüística quien presenta una mediana más alta cercana a 14 puntos (se recuerda que la escala es de 1-16), frente al profesorado del área de atención a la diversidad. Si bien, al realizar los contrastes entre parejas, aunque cabía esperar diferencias entre algunos de los grupos, al estar el p valor cercano a 5%, únicamente se obtienen diferencias significativas en COM-1 (sig. = 0.033).

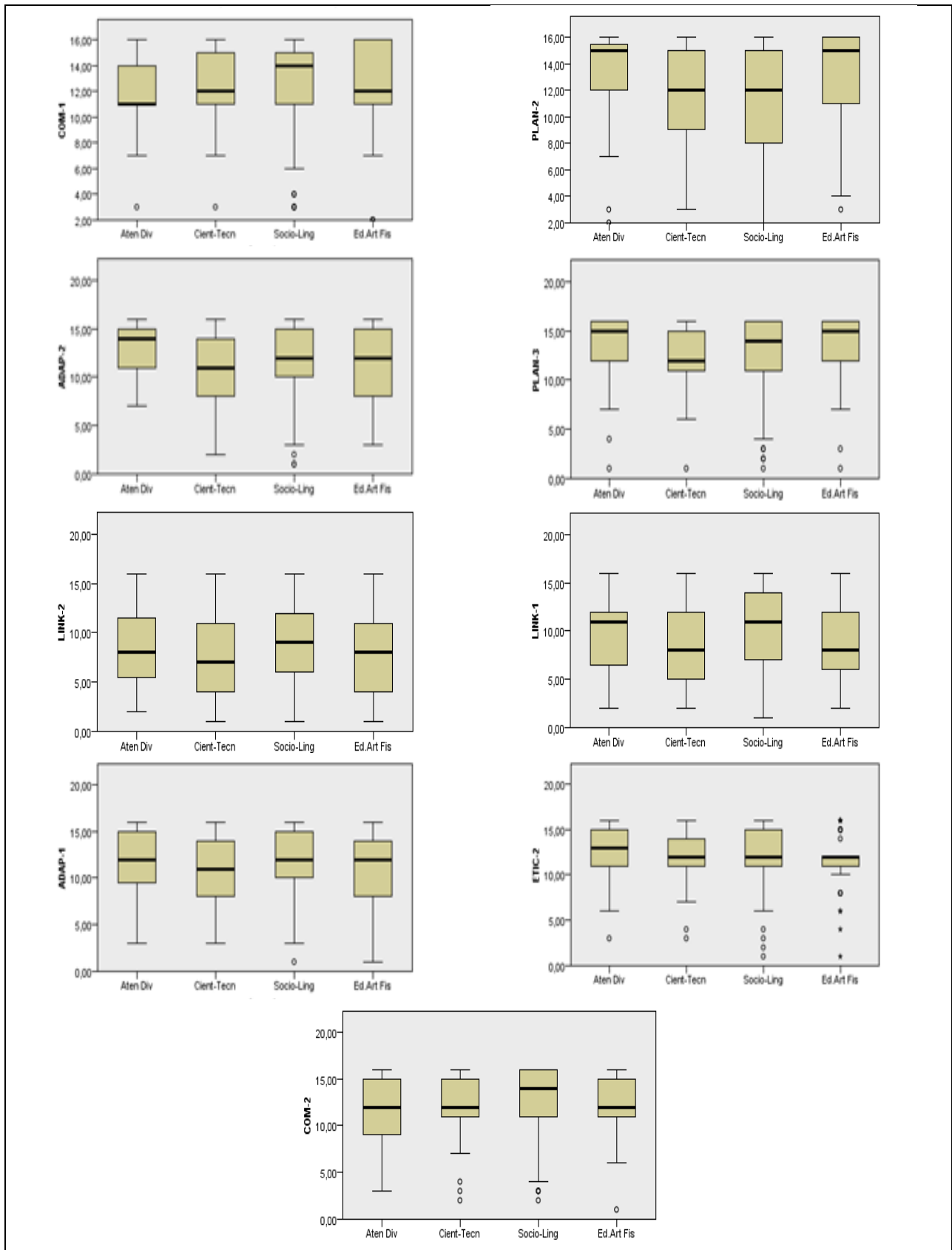
Tabla 5. Diferencias en función del área docente

COMPETENCIA	DIMENSIONES	Sig.
DOMINIO DE LA MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	(DOM-1)	.870
COMUNICACIÓN	(COM-1) Recursos básicos	.022
	(COM-2) Pasión	.044
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	(PLAN-1) Formulación de objetivos de aprendizaje	.088
	(PLAN-2) Organización de actividades y tareas	.008
	(PLAN-3) Evaluación del aprendizaje	.015
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO EMOCIONAL	(TEAM-1)	.154
	(EMO-1)	.143
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	(ETIC-1) Interacción social	.151
	E(ETIC-2) Equidad-justicia	.027
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	(ADAP-1) Conocimiento del estudiante	.021
	(ADAP-2) Flexibilidad	.003
INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	(INVES-1)	.662
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	(LINK-1) Familia	.008
	(LINK-2) Comunidad, barrio, ayuntamiento, comunidad autónoma, etc.	.037
LIDERAZGO	(LIDER-1)	.960
TECNOLÓGICA	(TIC-1)	.079

Por el contrario, el profesorado de atención a la diversidad y del área artística y física se perciben con mayor competencia en la planificación de actividades y tareas (PLAN-2) y de evaluación de los aprendizajes (PLAN-3) frente al área de sociolingüística (sig.= 0.031) y científico-técnica (sig.= 0.048), respectivamente. En la dimensión equidad (ETIC-2) de la competencia ética, si bien en la tabla 5 se muestran diferencias significativas, los contrastes posteriores no lo evidencian. Esto puede ser debido a la cercanía del valor de la significatividad al 5%. Las medianas

inferiores corresponden al profesorado que pertenece al ámbito científico-tecnológico tanto en la competencia de adaptación a las diferencias (ADAPT-1 y ADAP-2), como en la competencia de vínculos con la comunidad (LINK-1 y LINK-2). En concreto, estas diferencias son significativas entre el profesorado del ámbito científico-técnico y sociolingüístico en conocimiento del estudiante (sig.= 0.045), flexibilidad (sig.= 0.027), vínculos con la familia (sig.= 0.008) y con el entorno más cercano al centro (sig.= 0.027) (Figura 7).

Figura 7. Competencias con diferencias estadísticamente significativas en función de las áreas de conocimiento



Se analizan ahora las diferencias en función de la titularidad del centro, variable que toma especial relevancia en el contexto español, dado que según datos del Ministerio de Educación (2019) para el curso 2018-19, de los 28.495 centros educativos en el territorio, 19.093 son de titularidad pública, incluyendo los centros concertados, y 9.402 son de titularidad privada. Sin embargo, tal y como

puede comprobarse en la tabla 6, únicamente se aprecian diferencias en la dimensión COM-1 de la competencia comunicación (entendida como el uso de recursos básicos: tono, pausas, contacto visual, fluidez, disposición física y corporal) y en el trabajo colaborativo, entendido como las habilidades individuales para el trabajo en equipo y responsabilidad compartida.

Tabla 6. Diferencias en función de la titularidad del centro

COMPETENCIA	DIMENSIONES	Sig.
DOMINIO DE LA MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	(DOM-1)	.337
COMUNICACIÓN	(COM-1) Recursos básicos	.007
	(COM-2) Pasión	.850
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	(PLAN-1) Formulación de objetivos de aprendizaje	.796
	(PLAN-2) Organización de actividades y tareas	.235
	(PLAN-3) Evaluación del aprendizaje	.758
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO	(TEAM-1)	.032
EMOCIONAL	(EMO-1)	.678
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	(ETIC-1) Interacción social	.226
	(ETIC-2) Equidad-justicia	.698
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	(ADAP-1) Conocimiento del estudiante	.988
	(ADAP-2) Flexibilidad	.951
INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	(INVES-1)	.252
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	(LINK-1) Familia	.301
	(LINK-2) Comunidad, barrio, ayuntamiento, comunidad autónoma, etc.	.522
LIDERAZGO	(LIDER-1)	.595
TECNOLÓGICA	(TIC-1)	.052

En concreto, el profesorado de los centros privados se percibe más competente en destrezas técnicas de comunicación (COM-1) con respecto a sus colegas de centros públicos (sig = 0.005) y concertados (sig = 0.018). Por el contrario, no se encuentran diferencias en la percepción de los docentes de los centros privados en la competencia trabajo colaborativo, si bien si se hallan diferencias entre el profesorado de centros públicos y concertados (sig = 0.046) (ver Figura 8).

Por último, en función de la etapa educativa en la que ejerce el profesorado, se hallan

diferencias en las competencias adaptación a las diferencias, liderazgo y tecnológica y en alguna dimensión de las competencias comunicación (pasión), planificación (evaluación del aprendizaje), vínculos con la comunidad (familia). Y un perfil similar en las competencias de dominio, trabajo en equipo, emocional, ética, investigación y de alguna de las dimensiones de la competencia comunicación (recursos), planificación (objetivos y actividades de aprendizaje) y vínculos (comunidad) (Tabla 7).

Figura 8. Competencias con diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro

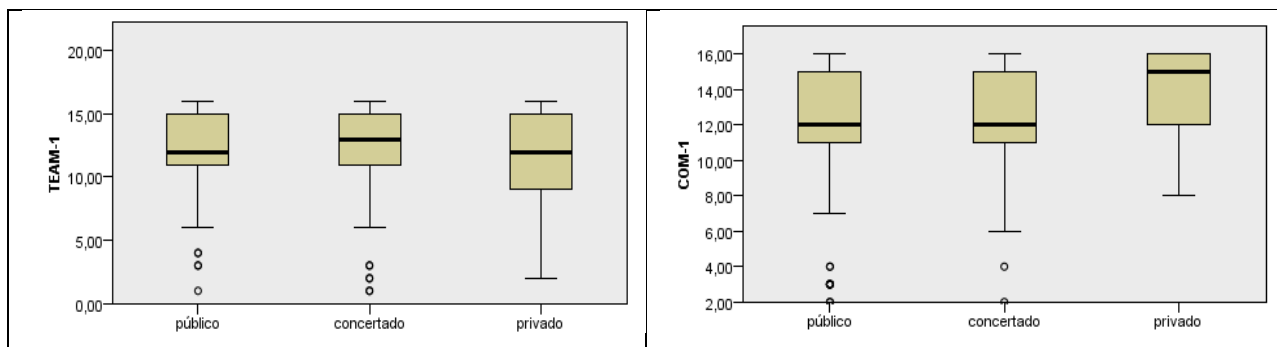


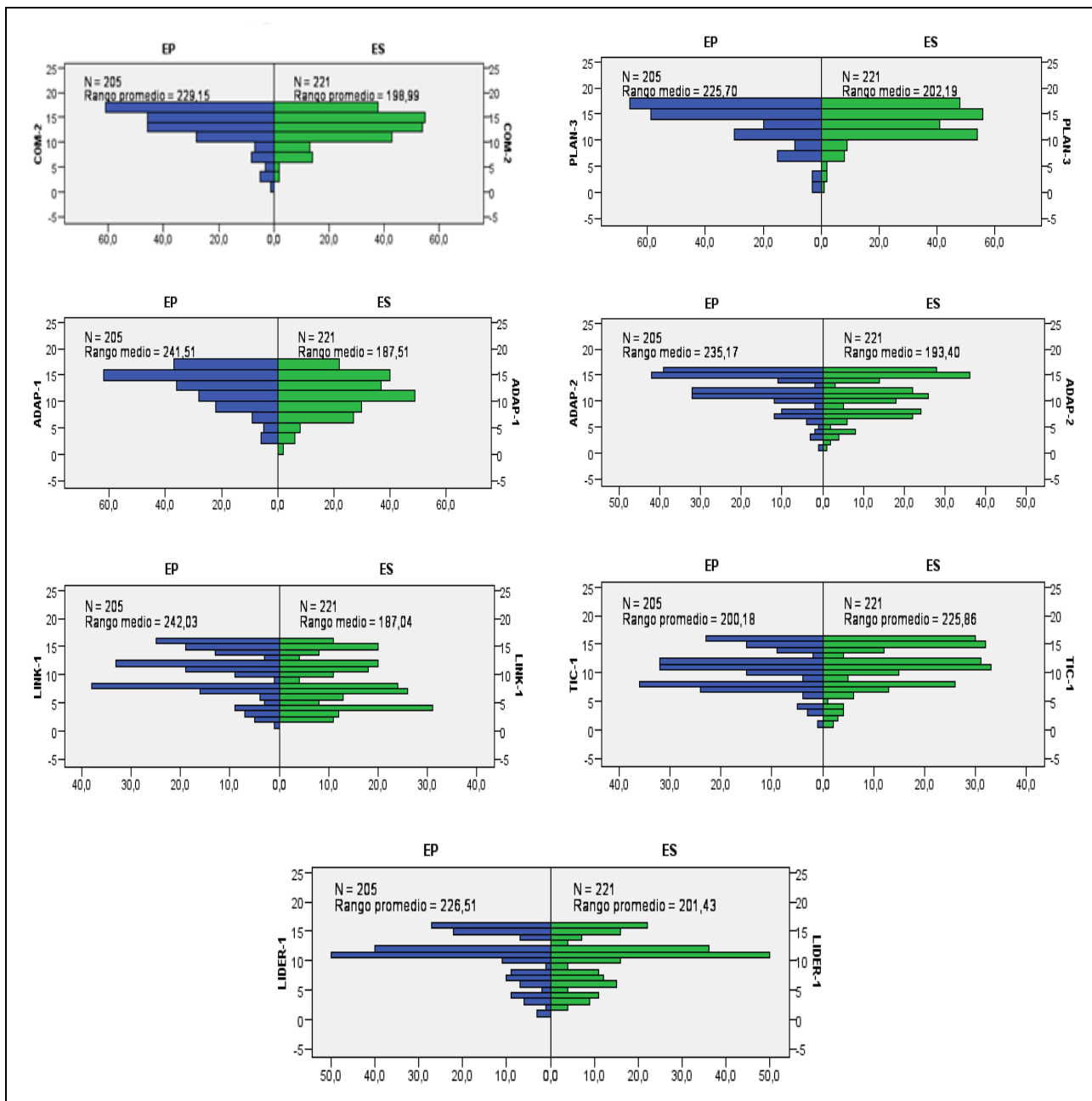
Tabla 7. Diferencias en función de la etapa docente

COMPETENCIA	DIMENSIONES	Sig.
DOMINIO DE LA MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	(DOM-1)	.499
COMUNICACIÓN	(COM-1) Recursos básicos	.306
	(COM-2) Pasión	.010
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	(PLAN-1) Formulación de objetivos de aprendizaje	.689
	(PLAN-2) Organización de actividades y tareas	.838
	(PLAN-3) Evaluación del aprendizaje	.045
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO EMOCIONAL	(TEAM-1)	.190
	(EMO-1)	.461
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	(ETIC-1) Interacción social	.331
	(ETIC-2) Equidad-justicia	.232
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	(ADAP-1) Conocimiento del estudiante	.000
	(ADAP-2) Flexibilidad	.000
INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	(INVES-1)	.966
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	(LINK-1) Familia	.000
	(LINK-2) Comunidad, barrio, ayuntamiento, comunidad autónoma, etc.	.198
LIDERAZGO	(LIDER-1)	.034
TECNOLÓGICA	(TIC-1)	.030

Los docentes de primaria se perciben más competentes en la dimensión COM-2 relacionada con la pasión hacia el conocimiento que enseñan, la competencia adaptación a las diferencias en ambas dimensiones (ADAP-1 y ADAP-2) así como en el ajuste en las metodologías de evaluación (PLAN-3), en la competencia de liderazgo

educativo (LIDER-1) y en la dimensión de vínculos con la familia en la competencia vínculos con la comunidad (LINK-1). Por el contrario, el profesorado de secundaria se percibe más competente en la competencia tecnológica (TIC-1) (ver Figura 9).

Figura 9. Competencias docentes con diferencias estadísticamente significativas



El análisis de estos resultados ofrece datos de interés para el estudio de las competencias docentes del profesorado de primaria y secundaria. Así, en resumen, parece que el profesorado de la muestra se percibe, en general, como bastante competente en su comportamiento docente (con todas las puntuaciones situadas, al menos, en el nivel 3 de la rúbrica), si bien parecen conocedores de sus limitaciones y rango de mejora, pues solo en 6 de las 17 dimensiones se sitúan en la

categoría 4, y en todos estos casos valoran que no superan la mitad de las habilidades que representan este dominio.

Entre las competencias mejor percibidas se encuentra las competencias ética y comunicación. Por el contrario, es la competencia relacionada con los vínculos con la comunidad, tanto con la familia como con el entorno más cercano, la peor valorada.

Así, competencias tradicionalmente relacionadas con la docencia como comunicación, trabajo en equipo y planificación son bien puntuadas, mientras que el liderazgo, la competencia tecnológica y, sobre todo, la competencia de vínculos con la comunidad, se perciben en niveles inferiores.

Por otro lado, puede afirmarse que las diferencias en la percepción de la competencia en función del sexo, la experiencia docente y la titularidad del centro no son muy acusadas. Así, en el caso del sexo, muestra significatividad únicamente en el dominio de la materia, siendo los hombres los que se perciben con más competencia. Tampoco se hallan grandes diferencias en función de los años de experiencia (diferencias únicamente en dos de las 17 dimensiones) ni en función de la titularidad del centro (diferencias en dos de las 17 dimensiones). La experiencia docente muestra diferencias en las competencias de investigación y de vínculos en su dimensión de comunidad, a favor de los docentes con más años de experiencia. Al analizar la titularidad del centro, teniendo en cuenta que han participado pocos centros privados (solo un 7,5%) solo se observan diferencias en cuanto a la mejor percepción de la dimensión de destrezas técnicas de la competencia comunicación de los docentes de centros privados y una percepción de ser más competentes en el trabajo en equipo los docentes de centros concertados que los docentes de los centros públicos.

En el caso de la etapa se hallaron diferencias en 7 de las 17 dimensiones. Podría concluirse que el profesorado, independientemente de su sexo y la etapa formativa en la que imparten docencia presentan perfiles similares en la percepción de sus competencias. Si bien, en el caso de las diferencias encontradas por etapa, el profesorado de primaria se puntúa por encima del de secundaria en las competencias de adaptación a las diferencias, liderazgo y en alguna de las dimensiones de comunicación (pasión hacia el conocimiento y despertar interés por aprender), planificación de la evaluación del aprendizaje y colaboración con la familia en la competencia vínculos. Por el

contrario, es en la competencia tecnológica donde el profesorado de secundaria se percibe más competente.

Se encuentran más diferencias entre las áreas de conocimiento (en 10 de las 17 dimensiones) lo que pudiera sugerir perfiles más diferenciales entre áreas que entre el resto de las variables contextuales. El profesorado del área socio-lingüística se percibe más competente en el uso de recursos básicos de la comunicación que los del área de atención a la diversidad y más competentes en adaptación a las diferencias y vínculos con las familias y la comunidad que los del área científico-tecnológica; y el profesorado de atención a la diversidad y del área artística-física se perciben más competentes en la planificación de actividades y evaluación del aprendizaje que los del área científico-tecnológica y socio-lingüística.

Estos datos permiten describir al profesorado de la muestra como bastante homogéneo en cuanto a la percepción que tienen de sus propias competencias docentes, observando las diferencias más acusadas en función del área de conocimiento y de la etapa.

Discusión y conclusiones

El profesorado de la muestra se percibe con un nivel competencial medio alto, principalmente en las competencias comunicación, trabajo en equipo, ética y en evaluación del aprendizaje de la competencia de planificación, competencias altamente valoradas en los estudios de Bolívar (2013), Marina y Bernabeu (2007), Reoyo, Carbonero y Martín (2017) y sin embargo, difieren de las conclusiones de Escudero, Cutanda y Trillo (2017) quienes afirman que la ética es de las competencias más descuidadas. La percepción de la competencia es algo más baja en las competencias vínculos con la comunidad, liderazgo y tecnológica. En cualquier caso, perciben que hay posibilidades de mejora en la mayoría de las competencias puesto que no señalan que hayan alcanzado las habilidades del nivel máximo establecido en cada competencia. Por otra parte, cabe señalar que

si bien es claramente positiva la elevada percepción competencial del profesorado, debe considerarse, así mismo, que el propio instrumento adolece de una posible deseabilidad social, al ser los propios docentes quienes valoran las habilidades que se describen en los indicadores de logro de cada nivel de competencia. Queda pendiente, pues, relacionar su perfil competencial con los resultados de aprendizaje del alumnado.

Puesto que el liderazgo aparece como una de las competencias con niveles más bajos junto con vínculos con la comunidad, conceptualizada como la participación activa para resolver necesidades de la comunidad, y si las unimos a la de investigación, entendida como reflexión sobre la práctica, parece que las necesidades de mejora docente para desarrollarse como profesorado para la excelencia e inclusión se centrarían en el liderazgo de proyectos de innovación e investigación sobre la práctica docente y la apertura del centro a su entorno más cercano.

Aunque hay un perfil similar en el profesorado de la muestra, las diferencias encontradas ponen de manifiesto posibles perfiles diferentes en función de algunas variables estudiadas. Los y las profesoras solo se diferencian en el dominio de la materia, en el que los hombres se valoran como más competentes; hay que tener en cuenta que todos perciben que conocen y aplican los contenidos y los actualizan, pero los hombres puntúan más alto al introducir las actividades de formación y la participación en seminarios y redes científicas. Sin tener más información, estas diferencias solo se podrían interpretar desde la perspectiva de género, en clave de conciliación, aspecto que debería ser incluido en posteriores estudios.

La etapa educativa muestra diferencias en la dirección de los estudios de Tribó (2008) Jofré y Gairín (2009), Martín del Pozo y Juanas (2009) y Bahmannia, Malaki y Khosravi (2020): el profesorado de primaria se percibe competente en relación con las familias, según los resultados de la muestra de este trabajo, y valora y se percibe menos competente en

tecnología. Pero, además, se valora entusiasta y buen transmisor del conocimiento para interesar a sus estudiantes, planificar procesos de evaluación adaptados, conocer la forma de aprender de cada estudiante y ser flexible en los procesos de enseñanza y evaluación y liderar proyectos que mejoren el aprendizaje en el aula, competencias muy relacionadas con la inclusión y un modelo docente centrado en el estudiante, similar al perfil planteado por Marchesi (2007), Pérez Juste, Ortega y Quintanal (2012) o Bartau, Azpillaga y Joaristi (2017).

Los perfiles competenciales también difieren por área de conocimiento (atención a la diversidad, científica-tecnológica, sociolingüística y artística-física). Es muy interesante observar que las áreas menos instrumentales (artística-física y atención a la diversidad) se perciben más competentes para diseñar actividades y procesos de evaluación adaptados a las características de los estudiantes que sus colegas, en oposición al profesorado del área sociolingüística, que se percibe más competente en la forma de transmitir el mensaje y usar eficazmente los recursos de comunicación verbal y no verbal que sus compañeros de atención a la diversidad. Este mismo grupo también se reconoce con mayor competencia para conocer la forma de aprender de sus estudiantes y ser flexibles en los procedimientos de enseñanza y evaluación, así como establecer canales de colaboración activa de la familia en el aula y programar actividades de participación en la comunidad que sus pares del área científico-tecnológica. Nos lleva a pensar que, posiblemente, sea el profesorado de las áreas de atención a la diversidad, sociolingüística y artística-física, quienes hayan introducido en los procesos de enseñanza-aprendizaje el principio de inclusión en la línea propuesta por la OCDE (2018a).

La excelencia, tradicionalmente, ha estado más vinculada al dominio de la materia y a la técnica didáctica para la planificación de sus contenidos. La inclusión, por otro lado, ha destacado la flexibilidad, y el cambio innovador para buscar respuestas adecuadas a

cada reto educativo, adaptándose al contexto y a las características de los estudiantes para orientarles de forma personalizada hacia el logro de los objetivos. En la medida que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje en vez de que predomine el conocimiento de la materia, la competencia docente tiende a vincularse más a reflexionar para hacer una propuesta de objetivos adecuados, realistas, alcanzables para todos los estudiantes; una presentación motivadora de la materia, que suscite interés, promueva la satisfacción por aprender y enlace el nuevo aprendizaje con lo que ya se conoce, además de adecuarse a las estrategias que se utilizan para aprender, el compromiso y la dedicación del estudiante durante el proceso y no solo en función del resultado. Es decir, el componente técnico debe unirse al afectivo en la competencia docente si queremos escuelas excelentes por inclusivas cumpliendo el ODS4 de la Agenda 2030 (2020).

El uso de tareas auténticas y ejemplos de la vida cotidiana, tal y como se hace con la rúbrica, se ha demostrado como un poderoso instrumento para la autoevaluación (Carless, 2007). Aunque las rúbricas de evaluación han sido comúnmente utilizadas para la evaluación de los estudiantes (Lázaro y Gisbert, 2015; Lázaro, Gisbert y Silva, 2018; Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2013; Salazar, Tobón y Juárez, 2018), se trata de una herramienta que también puede ser utilizada para la evaluación de competencias, dado que permite descomponer la complejidad del conjunto en una serie de competencias relevantes graduadas desde el nivel más básico hasta su dominio (Alsina, 2013; Cano, 2015; Torres y Herrero, 2012).

Quedan por realizar estudios con el objetivo de comprender por qué los años de experiencia se relacionan con una percepción diferente en la competencia investigación y conexión con la comunidad. Y, por supuesto, será necesario conocer si los perfiles competenciales de los docentes de primaria y secundaria deben ser equivalentes o diferentes para hacer converger los principios de excelencia y de equidad, así como comprobar el efecto en el aprendizaje y

resultados educativos de los estudiantes, familia y entorno educativo. La reflexión final es comprobar si los docentes que dominan las once competencias que el profesorado en ejercicio de centros excelentes e inclusivos propusieron en la elaboración de la rúbrica utilizada en este trabajo, logran un mejor aprendizaje para todos los estudiantes en altos niveles de competencias deseables para la sociedad del siglo XXI. Es posible también considerar otras variables del contexto sociopolítico y escolar más específicas de cada centro educativo (modelo formativo, clima escolar, proyecto educativo o participación de las familias), en la línea propuesta por Murillo, Martínez y Hernández (2011).

Por último, es necesario advertir que este estudio se realiza antes de la pandemia provocada por la COVID19. La situación docente, el contexto educativo, las necesidades de los estudiantes, sus familias, el propio profesorado, ha variado y, por tanto, los interrogantes también son nuevos. ¿Podría la pandemia repercutir en las competencias que el docente percibe como necesarias para la inclusión de todos los estudiantes y la excelencia de las competencias alcanzadas por cada uno? ¿Qué sucede con la competencia de tecnología, tan poco valorada por los docentes de primaria de la muestra?, ¿ha cambiado su perspectiva? O ¿se ha desarrollado la competencia de comunicación, liderazgo educativo, adaptación a las diferencias o vínculos con la familia en el profesorado de secundaria?

Financiación

Este artículo se enmarca en el desarrollo del Proyecto de Investigación EDU2015-63844-R [PROFICIENCYIn+E] Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia. Programa Estatal de Investigación, desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad. MINECO/FEDER.

Referencias

- Alsina, J. A. (coord.) (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. *Cuadernos de docencia universitaria*, 26. Ediciones Octaedro.
- Bahmannia, H., Malaki, H. y Khosravi, M. (2020). Designing a Model for Teacher Competencies in Elementary Education. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 3 (3), 123-131. <http://iase-idje.ir/article-1-884-en.html>.
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista De Investigación Educativa*, 35 (1), 93-112. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>.
- Biencinto, Ch., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P. y Torrecilla, S. (2021). Psychometric Properties of The ProficiencyIn+E Rubric: self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101040>.
- Blanchard, M. y Muzás, E. (2018). *Equipos docentes innovadores: Formar y formarse colaborativamente*. (Vol. 150). Narcea Ediciones.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd>.
- Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente DigCompEdu. Traducción y adaptación del cuestionario DigCompEdu Check-In. *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in education and teaching international*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Civís, M., Díaz-Gibson, J., Fontanet, A. y López, S. (2019). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*. 47, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>.
- CCOO (2012). El Malestar Docente. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 21, 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9615.pdf>.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/ UNESCO. <https://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (19), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>.
- Efrilia, E. (2020). Relationship of Teacher Competency Test and Teacher Performance Assessment in Increasing Education Quality. *Journal NX*, 6 (6), 757-766. <https://media.neliti.com/media/publications/336826-relationship-of-teacher-competency-test-8b64fa82.pdf>.

- Escudero, J., Cutanda, M. y Trillo, J. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489005.pdf>.
- Eurydice (2013). *Key data on Teachers and School Leaders in Europe: 2013*. Edition Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2797/91785>.
- Eurydice (2018). *La progresión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Edition Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://dx.doi.org/10.2797/917260>.
- García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C., Arias, J., Bravo, J.L., Caravantes, A., del Mazo, J.C., Martínez, S., Sánchez, J.A., González, D., Arias, J.M., Pérez, H., Burguera, J., Arteaga, B., Manzanal, A., Perochena, P., Querol, M., Navaridas, F., Jiménez, M.A., Prieto, M., Chiva, I., Ramos, G. (28-30 de junio de 2017). *Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado*. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia AIDIPE. Salamanca, España.
- García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, Ch., Pastor, L y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 297-312. <https://doi.org/10.1174/113564010804932166>.
- García-García, M., Biencinto-López, Ch., Carpintero-Molina, E., Núñez-del-Río, C., Arteaga-Martínez, B. (2013). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>.
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>.
- Jofré, G. y Gairín, J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. [Tesis Doctoral, Barcelona: UAB-Departamento de Pedagogía Aplicada]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-1222110-163025/gija1de2.pdf>.
- Juli, M. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 292-315. <https://doi.org/10.14201/eks.10225>.
- Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. <https://doi.org/10.15366/reice>.
- Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2015). Elaboració d'una rúbrica per avaluar la competència digital del docent. *Revista de ciències de l'educació*, 1, 48-63. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.1.648>.
- Lázaro, J. L., Gisbert, M. y Silva, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (63), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.

- Lieberman, A. y Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. Jossey Bass.
- Macbeath, J. y Nempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203894644>.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Martín del Pozo, R. y Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 59-69. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015345005.pdf>.
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia: lo que podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma Editorial.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (5 de mayo de 2020). *Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos. Curso 2018-2019. Resultados detallados*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/centrosyunid/2018-2019-rd.html>.
- Murillo, F.J., Martínez, C.A. y Hernández, R. (2011). *Decálogo para una enseñanza eficaz*. Ministerio de Educación de Perú. <https://doi.org/10.15366/reice>.
- OCDE (2009). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Original: Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2005). <https://doi.org/10.1787/19963777>.
- OECD (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (2018b). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- ONU (2020). Informe de los objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020-Spanish.pdf>.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, J. y Brackett, B. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67preservice_teacher_training.pdf.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206011>.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., y Reche, E. (2013). Rubrics vs. Self-Assessment Scripts effect on SelfRegulation, Performance and Self-Efficacy in Pre-Service Teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 125-132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>.
- Perandones, T.M., y Castejón, J.L. (5,6 y 7 septiembre 2007). *Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente*. [Comunicación]. I Congreso Internacional de Nuevas

- Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, España.
- Pérez Juste, R., Ortega, M.C. y Quintanal, J. (2012). El docente como profesional de ayuda. En Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. (Eds.) *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 937-946). Universidad de Castilla La Mancha.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pozo, S., López, J., Fernández, M. y López, J.A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>.
- Rajendran, P. et al. (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9 (1), 169-182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>.
- Reoyo, N., Carbonero, M.A. y Martín, L.J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-86. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166. http://colectivoescuelaabierta.org/LOS_MRP.pdf.
- Salazar, E., Tobón, S. y Juárez, L. G. (2018). Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de las competencias digitales desde la socioformación. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 24-42. <https://doi.org/10.17162/au.v8i3.329>.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Editorial Morata.
- TNTP (2010). *Teacher Evaluation 2.0. The New Teacher*. Recuperado de <http://tntp.org/assets/documents/Teacher-Evaluation-Oct10F.pdf>
- TNTP (2013). Perspectives of Irreplaceable Teachers. Recuperado de https://tntp.org/assets/documents/TNTP_Perspectives_2013.pdf.
- Torres, J. y Herrero, E. (24, 25 y 26 de octubre de 2012). *Validez y fiabilidad de la rúbrica*. [Comunicación]. II Congreso Internacional sobre Evaluación por competencias mediante eRúbrica. Universidad de Málaga, España.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro-Asensio, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 25-54. https://doi.org/10.22550/REP76_1_2018_02.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>.
- Valdivieso, T. y Gonzáles, M.Á. (2016). Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 57-73. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.04>.
- Van Werven, I., Coelen, R.J, Jansen, E.PWA y Hofman, W.H.A. (2021). Global teaching competencies in primary education, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>.
- Wayne, J. y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543073001089>.

Wilson, S., Floden, R. y Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>.

Zahonero, A. y Martín, M. (2015). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>.

Anexo I. RÚBRICA COMPETENCIAS DOCENTES PROFICIENCYIn+E[®].

[© M-001944/2020, número de asiento registral 16/2020/6869, de fecha 11 de enero de 2021]

COMPETENCIA	DOMINIO / INDICADORES DE LOGRO			
	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3	Nivel de competencia 4
COMUNICACIÓN	➤ En el aula, cuando me comunico con mis estudiantes...			
	Estructuro las explicaciones en función del tema. Respondo y reacciono principalmente a las llamadas de atención.	Utilizo alguno de los recursos básicos de la comunicación para mantener la atención. Adapto mi lenguaje y me preocupo de que sea claro y sencillo.	Convierto los conocimientos y las ideas en buenos mensajes didácticos. Estoy atento a los mensajes no verbales.	Manejo eficazmente los recursos básicos de la comunicación verbal y no verbal. Reajusto mi comunicación en función de la respuesta de mis estudiantes.
	➤ En mi día a día en el aula...			
	Transmito los contenidos con claridad y rigurosidad. Creo que es más importante el qué que el cómo.	Disfruto con algunas actividades y me preocupo de que la clase sea amena.	Disfruto con mis clases e intento contagiar a mis estudiantes el interés por la materia.	Soy entusiasta, emociono y soy capaz de llegar a mis estudiantes con lo que digo. Busco desarrollar pasión por el conocimiento.

COMPETENCIA	DOMINIO / INDICADORES DE LOGRO			
	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3	Nivel de competencia 4
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	➤ Cuando pienso en los objetivos a trabajar en el aula...			
	Utilizo como objetivos del curso los recogidos en el libro de texto.	Los elaboro consultando la normativa vigente y otros documentos oficiales.	Formulo mis propios objetivos de forma precisa, operativa y los secuencio correctamente.	Formulo mis propios objetivos teniendo en cuenta las características del contexto (centro, aula, estudiantes).
	➤ Cuando planifico las actividades...			
	Organizo las actividades y tareas siguiendo, principalmente, el libro de texto.	Aunque tengo en cuenta las actividades de las guías didácticas, incorporo tareas nuevas que se adapten a mi grupo de estudiantes.	Organizo, secuencio y ajusto tareas, actividades y recursos adaptándolos a la planificación establecida.	Organizo, secuencio y creo tareas, actividades y recursos, adaptándome a las características personales y sociales de mis estudiantes.
➤ Para la evaluación del aprendizaje...				
Utilizo lo que propone el libro de texto.	Construyo herramientas a partir de la información recogida en las guías didácticas.	Diseño el proceso de evaluación incorporando otros instrumentos.	Diseño el proceso de evaluación adaptándolo a las características personales y sociales de mis estudiantes.	

COMPETENCIA	DOMINIO / INDICADORES DE LOGRO			
	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3	Nivel de competencia 4
TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO	➤ Cuando trabajo en equipo...			
	Normalmente trabajo mejor individualmente mi parte y luego la pongo en común con el resto del equipo. Escucho lo que dicen los/las demás, aunque suelo mantener mi visión sobre el problema. Pienso la solución, pero no suelo exponerla al resto del equipo.	Reflexiono conjuntamente cuando la situación lo requiere. Escucho lo que dicen los/las demás, y valoro soluciones, pero tengo dificultad para ofrecer ideas o soluciones creativas.	Soy flexible y adopto los distintos roles que se necesiten en cada momento del trabajo. Escucho de forma activa, trabajo sobre las sugerencias de otros/as y estoy preparado/a para aportar ideas creativas.	Me comprometo plenamente con el grupo. Comparto materiales y los reelaboro con mis compañeros/as. Evalúo siempre las distintas alternativas de solución para lograr metas comunes.
EMOCIONAL	➤ En la relación con mis estudiantes...			
	Identifico mis propias emociones. Soy consciente del estado de ánimo de mis estudiantes, percibo la discrepancia entre lo que pueden estar sintiendo y aquello que realmente verbalizan.	Soy consciente de que mi estado de ánimo influye en el proceso de toma de decisiones. Promuevo entre mis estudiantes un estado de ánimo propicio para la actividad que van a realizar.	Comprendo las causas de mi estado anímico. Interpreto el significado de las emociones en los/las demás y reconozco la transición de unos estados emocionales a otros.	Poseo habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las negativas e intensificando las positivas para lograr un crecimiento emocional e intelectual del estudiante.

COMPETENCIA	DOMINIO / INDICADORES DE LOGRO			
	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3	Nivel de competencia 4
DOMINIO DE LA MATERIA Y ACTUALIZACIÓN	➤ En cuanto a los conocimientos de las materias que imparto...			
	Conozco los contenidos básicos.	Conozco los contenidos y su aplicación práctica. Actualizo mis conocimientos.	Integro el contenido teórico-práctico. Asisto a actividades de formación relacionadas con las materias que imparto.	Domino la materia y me preocupa la utilidad del conocimiento para mis estudiantes. Participo activamente en seminarios, grupos de trabajo y/o comunidades científicas de mi área.
COMPROMISO ÉTICO Y VALORES	➤ Para mejorar la convivencia en el aula...			
	Intento que no surjan conflictos, y evito confrontaciones cuando se producen.	Cuido el ambiente social y me preocupo por el cumplimiento de las normas.	Promuevo la participación y la construcción de normas con el alumnado. Destaco los valores democráticos, sociales y de sostenibilidad	Transmito con mi actuación un modelo coherente de comportamiento cívico. Actúo como agente de cambio educativo, promuevo la convivencia y el respeto de los valores democráticos, sociales y de sostenibilidad.
	➤ Para compensar las desigualdades...			
	Poco puedo hacer por modificar las condiciones y oportunidades de mis estudiantes.	Evito los favoritismos y prejuicios, trato a todos/as los/as estudiantes de la misma manera.	Intento ser objetivo y justo en el trato con el alumnado para que cada estudiante cuente con las oportunidades que necesita.	Doy a cada estudiante lo que necesita para compensar las desigualdades existentes y desarrollar todas sus capacidades.

COMPETENCIA	DOMINIO / INDICADORES DE LOGRO			
	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3	Nivel de competencia 4
INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	➤ Reflexiones sobre mi práctica docente...			
	Siento que el día a día no me deja tiempo para reflexionar. Considero que mi práctica docente mejora con los años, según pasa el tiempo voy adquiriendo mayor experiencia en el aula.	Reflexiono si surge algún problema o dificultad importante. Trato de comprender su causa, y si es posible, incorporo algunas modificaciones en mi práctica docente.	Identifico las situaciones de enseñanza-aprendizaje y me planteo preguntas para analizar y mejorar mi práctica docente.	Tomo decisiones como respuesta al análisis de mi práctica docente. Participo en proyectos innovadores para mejorar el centro.
ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS	➤ Para adaptarme a las diferencias de mis estudiantes...			
	Conozco las características de aprendizaje de mi grupo clase (cómo aprenden según su edad) y programo pensando en ellas.	Conozco las características de aprendizaje de mi grupo clase (cómo aprenden según su edad) y programo pensando en ellas.	Conozco las características de aprendizaje de mi grupo clase (cómo aprenden según su edad) y programo pensando en ellas.	Conozco las características de aprendizaje de mi grupo clase (cómo aprenden según su edad) y programo pensando en ellas.
	➤ Para adaptarme a los diferentes modos de aprender...			
	Sigo el mismo procedimiento ya planificado para todos/as mis estudiantes. Apoyo a los/as que no han conseguido los objetivos tras la evaluación.	Sigo el mismo procedimiento ya planificado para todos/as mis estudiantes. Apoyo a los/as que no han conseguido los objetivos tras la evaluación.	Sigo el mismo procedimiento ya planificado para todos/as mis estudiantes. Apoyo a los/as que no han conseguido los objetivos tras la evaluación.	Sigo el mismo procedimiento ya planificado para todos/as mis estudiantes. Apoyo a los/as que no han conseguido los objetivos tras la evaluación.

COMPETENCIA	DOMINIO / INDICADORES DE LOGRO			
	Nivel de competencia 1	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia 3	Nivel de competencia 4
VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD	➤ En mi relación con las familias...			
	Reconozco su importancia en el proceso educativo, aunque me cuesta que asistan a reuniones y otras actividades.	Propongo actividades de colaboración y mantengo contacto periódico con ellas.	Promuevo que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.	Establezco una cultura de colaboración activa en el aula y en el centro.
	➤ Para promover la participación de mis estudiantes en su comunidad...			
	Me preocupo por conocer los servicios de mi comunidad e informo de los recursos y actividades del entorno.	Recibo en mis clases charlas y/o talleres de diferentes servicios comunitarios.	Programo actividades que supongan participar en la comunidad.	Impulso su participación activa para resolver necesidades de la comunidad.
LIDERAZGO	➤ Ante un nuevo proyecto en el aula o en el centro...			
	Prefiero que otras personas lleven la iniciativa en los proyectos.	Prefiero que otras personas lleven la iniciativa en los proyectos.	Prefiero que otras personas lleven la iniciativa en los proyectos.	Prefiero que otras personas lleven la iniciativa en los proyectos.
TECNOLÓGICA	➤ Cuando utilizo las TIC...			
	Conozco algunos recursos TIC, aunque no suelo integrarlos en el aula.	Utilizo las TIC para mostrar contenidos (vídeos, presentaciones, etc.), que he localizado a través de diversos medios.	Planteo situaciones de aula donde mis estudiantes puedan realizar actividades, acceder a recursos y contenidos mediante el uso de las TIC.	Diseño situaciones de aula donde mis estudiantes puedan elaborar contenidos y aprender de forma autónoma y crítica mediante el uso de las TIC.

Authors / Autores

García-García, Mercedes (mergarci@edu.ucm.es)  0000-0002-1849-3531

Doctora en Ciencias de la Educación, es profesora titular en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Universidad Complutense de Madrid y codirectora del grupo de investigación Pedagogía Adaptativa. Su docencia se centra en las áreas de Pedagogía Diferencial y Orientación Educativa.

Biencinto-López, Chantal (alameda@edu.ucm.es)  0000-0002-6385-2230

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM). Actualmente Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Facultad de Educación y codirectora del grupo de investigación Pedagogía Adaptativa. Sus principales líneas de trabajo son la metodología de investigación y el análisis de datos.

Carpintero Molina, Elvira (ecarpintero@edu.ucm.es)  0000-0003-1223-6857

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular del Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la UCM. Centra su docencia en las áreas de Pedagogía Diferencial y Orientación Educativa. Sus principales líneas de investigación giran en torno a las estrategias de aprendizaje y la educación adaptativa. Es miembro del grupo de investigación consolidado Pedagogía Adaptativa.

Villamor-Manero, Patricia (ptciavil@edu.ucm.es)  0000-0002-8154-8451

Doctora en Pedagogía, es premio extraordinario de doctorado por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado en esta universidad. Sus líneas de investigación se centran en la política de la educación y el análisis comparado de políticas educativas internacionales y, en particular, en políticas de privatización y financiación del sistema educativo, los estudios de liderazgo en educación bajo la perspectiva de género y el análisis de las políticas de formación del profesorado. Es miembro del grupo de investigación consolidado Pedagogía Adaptativa.

Huetos Domínguez, María (mhuetos@ucm.es)  0000-0001-5527-4920

Graduada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Personal Adscrito al Proyecto de Investigación PROFICIENCYIn+E desde el año 2016. Colaboradora del Servicio de Orientación Universitaria (SOU). Su experiencia profesional se enmarca en el campo educativo, centrandose su interés en el diseño de talleres de orientación académica y profesional para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y últimos cursos de Grado.



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

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).