

Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente

Application of Importance and Performance Analysis to teacher competencies for the identification of training priorities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487

Miryam Martínez-Izaguirre
Concepción Yániz-Álvarez-de-Eulate
Lourdes Villardón-Gallego

Universidad de Deusto

Resumen

Una educación de calidad para todas y todos requiere un profesorado competente. Un análisis de las funciones que tienen que desarrollar deriva en un perfil de competencias docentes. Conocer la percepción del profesorado sobre la relevancia de dichas competencias y sobre su nivel de realización en la práctica permite identificar puntos fuertes y áreas de mejora, a considerar en la planificación de la formación permanente del profesorado.

Con el fin de lograr este objetivo, en este estudio se analiza la visión de 559 profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, a través de la auto-aplicación de la Escala de evaluación de Competencias Docentes del Profesorado de Educación Obligatoria (Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez-de-Eulate y Villardón-Gallego, 2018).

Los resultados muestran que el profesorado reconoce la importancia de las competencias del perfil docente, sobre todo en el profesorado de Educación Primaria, quien, a su vez, las aplica en mayor medida que el profesorado de Educación Secundaria. El análisis de la discrepancia entre la importancia y la realización de las competencias refleja como áreas prioritarias a considerar

en la formación el desarrollo de la Competencia para el Aprendizaje y para la Investigación y la Innovación, seguida de la Competencia para la Planificación y Gestión educativa y de la Competencia para la Tutoría y la Orientación.

Palabras clave: competencias docentes, desarrollo profesional, autoevaluación, análisis importancia-realización, formación docente.

Abstract

Quality education for all requires competent teachers. An analysis of the functions that teachers must perform leads to a profile of teaching competences. By ascertaining teachers' perception of the importance of these competencies, and how well they are actually achieved in practice, we can identify strengths and areas for improvement, to be considered in the design of in-service teacher training.

In order to accomplish this objective, this study analyses the view of 559 teachers of Primary and Compulsory Secondary Education, through the self-application of a teaching competencies assessment scale for compulsory education teachers (Martínez-Izaguirre, Yániz-Alvarez-de-Eulate & Villardón-Gallego, 2018).

The results show that teachers recognize the importance of the teacher profile competencies, especially primary school teachers, who also apply them to a greater extent than do secondary school teachers. Analysis of the discrepancy between the importance and the implementation of the competencies shows that development of the Competency in Learning, research and innovation, followed by the Competency in Instruction Planning and Management and the Competency in Guidance are the priority areas to be considered in training.

Key words: teacher competences, professional development, self-assessment, importance-performance analysis, teacher education.

Introducción

Numerosos estudios destacan la importancia del docente en una educación de calidad e inclusiva (Darling-Hammond, 2008; Fullan, 2002; Imbernón, 2020; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017). Es fundamental que el profesorado sea competente (Imbernón, 2020), lo que implica la importancia de una formación del profesorado eficaz y basada en evidencias (Goldhaber, 2018).

Considerando las funciones a desarrollar por el profesorado, Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego (2017), identifican dos tipos de competencias docentes, las competencias claves, vinculadas al quehacer docente y las genérico-transversales, que contribuyen al logro de las finalidades educativas. Las competencias clave son: a) Planificación y Gestión Educativa; b) Gestión e Implementación del Currículum; c) Evaluación Educativa; d) Orientación y Tutoría.

Las competencias genérico-transversales son las siguientes: e) Aprendizaje, Investigación e Innovación; f) Ética y Compromiso Profesional; g) Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad Educativa; h) Gestión Emocional y creación de Clima de Confianza; i) Comunicación con la Comunidad Educativa.

Tradicionalmente la capacitación del profesorado se ha centrado en el desempeño de las funciones asumidas como propias de este colectivo profesional (Van Der Schaaf, Slof, Boven y De Jong, 2019), por lo tanto se espera que el profesorado esté más familiarizado y cualificado en estas competencias clave. Sin embargo, las competencias genérico-transversales, de incorporación relativamente reciente al perfil (Iranzo-García et ál., 2020) y, por tanto, a la formación docente (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018; Imbernón, 2020), es posible que no sean tan valoradas ni realizadas por el profesorado (Maaranen y Stenberg, 2020). O que, aún reconocida su importancia, el profesorado no se sienta capacitado para implementarlas (Stenberg y Maaranen, 2020).

Sin embargo, la formación del profesorado debe adaptarse a las necesidades reales de la profesión docente y garantizar el desarrollo suficiente de todas las competencias posibilitando a los futuros docentes oportunidades para el ejercicio eficaz en la profesión (Imbernón, 2020; Zabalza, 2006).

La reflexión y la autoevaluación docente sobre las propias experiencias y necesidades parecen estrategias eficaces para conocer el nivel de alineación del profesorado con el perfil competencial necesario en el contexto educativo actual (Körkkö, Kotilainen, Toljamo y Turunen, 2020; Martínez-Izaguirre et ál., 2018) y para diseñar una formación centrada en el desarrollo de las competencias docentes.

La evaluación del nivel de importancia otorgada por el profesorado a cada una de las competencias docentes, así como el nivel de aplicación percibido en la práctica educativa (Granjo, Castro Silva y Peixoto, 2021; Maaranen y Stenberg, 2020) ayuda a analizar en qué medida los

programas formativos conducentes a la profesionalización docente son realmente eficaces (Körkkö et ál., 2020). Asimismo, ofrece información sobre los aspectos en los que se precisa incidir para ayudar al profesorado a afrontar los desafíos educativos de la práctica de aula.

En esta línea, la técnica de análisis Importancia-Realización (AIR) (*Importance-Performance Analysis - IPA*) diseñada por Martilla y James en 1977, permite conocer la relación entre la importancia otorgada por el profesorado a las competencias docentes y su percepción del nivel de aplicación en la práctica o autoeficacia. Esta técnica permite representar gráficamente los resultados y facilita la identificación de áreas de mejora en la práctica, por lo que es una herramienta eficaz para la mejora educativa (Kitcharoen, 2004). Así, permite conocer tanto las competencias que hay que desarrollar de forma prioritaria por su relevancia y baja realización, como las competencias en las que es preciso mantener el esfuerzo empleado, y las competencias en las que se está empleando más esfuerzo del necesario. De esta forma, situando los aspectos estudiados en áreas diferenciadas (Ver Figura I) se pueden detectar necesidades formativas del profesorado.

FIGURA I. Representación del Análisis de Importancia-Realización



Fuente: Tomado de Ábalo, Varela y Rial (2006)

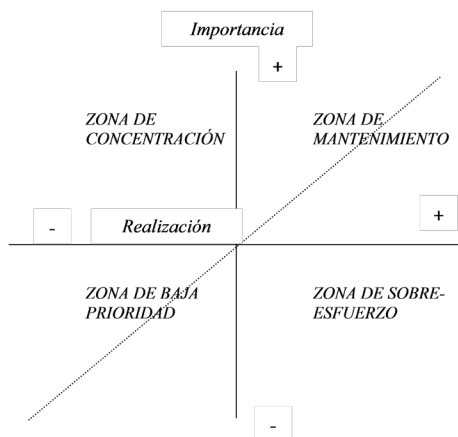
Los ejes de coordenadas permiten situar las variables estudiadas en cuatro cuadrantes, de acuerdo a las puntuaciones de los participantes:

- *Área de Concentración*: Muestra un desajuste entre la relevancia concedida a los objetivos y el esfuerzo dedicado para lograrlos. Requiere una mayor inversión de esfuerzo y recursos.
- *Área de Mantenimiento*: Muestra equilibrio entre la importancia y la realización. Se justifican, por ello, los esfuerzos y recursos empleados que deberían mantenerse.
- *Área de Baja Prioridad*: En esta zona se sitúan aquellos objetivos que se consideran poco importantes y a los que, en coherencia, se dedica poco esfuerzo
- *Área de Sobre-esfuerzo*: Incluye objetivos a los que se dedica un excesivo esfuerzo considerando el grado de importancia que se les otorga. Sería conveniente reducir la dedicación a estos aspectos para poder invertir tales esfuerzos y recursos en otros objetivos, por ejemplo, aquellos situados en el área de concentración.

A partir de este modelo, se han generado diversos modos de análisis de la información (Ábalo, Varela y Rial, 2006; Huan y Beaman, 2005). Cuando las puntuaciones se sitúan en valores medios, las variables tienden a concentrarse en el área de mantenimiento, dificultando la obtención de conclusiones para la mejora. Para compensarlo, los modelos diagonales (Ábalo et ál., 2006) proponen situar el punto de cruce de los ejes en el valor medio obtenido en todas las puntuaciones de importancia y realización.

Por su parte, Sethna (1982) y Novatorov (1992) priorizan el análisis de la discrepancia entre la importancia y realización de un objetivo. Asimismo, la teoría de Desconfirmación de Expectativas se centra en la discordancia entre las expectativas respecto de un objetivo y la realidad (Ábalo et ál., 2006). Según este enfoque, cuanto mayor es la importancia concedida al objetivo y menor es su realización, hay una mayor necesidad de una pronta actuación. Para percibir mejor la distancia entre lo deseado y la realidad proponen una representación combinada, usando los cuadrantes y la diagonal propia de los modelos diagonales. Cuanta mayor distancia exista entre ellos, mayor necesidad de dedicación de esfuerzos existe. La representación combinada se realizaría mediante un gráfico (Ver Figura II).

FIGURA II. Representación del Análisis de Importancia-Realización en combinación con “modelos diagonales”.



Fuente: Tomado de Ábalo et ál. (2006)

Método

Objetivo

Considerando la necesidad de que la formación se base en el desarrollo de competencias del perfil docente, el objetivo de este estudio es conocer, a través de la autoevaluación del profesorado, la importancia que concede el profesorado de Primaria y Secundaria a las competencias clave y transversales, así como el grado en el que considera que las aplica en la práctica. El contraste entre la importancia y la realización percibida de las competencias permite identificar áreas de mejora prioritarias a tener en cuenta en el diseño de la formación.

Participantes

De un total de 439 centros escolares en Bizkaia, participaron 44 (10% del total). La selección de centros se realizó por facilidad de acceso,

manteniendo en el muestreo las proporciones poblacionales en cuanto a titularidad y nivel educativo. Así, 27 centros eran de Educación Primaria (17 públicos y 10 concertados) y 17 centros eran de ESO (7 públicos y 10 concertados).

En total, la muestra de profesorado estuvo formada por 559 docentes con las siguientes características:

- Género: El 73,7% mujeres y 26,3% hombres.
- Edad: El 18,8% menor de 35 años; el 40,8% entre 36 y 50 años; y el 40,4% entre 51 y 65 años.
- Etapa educativa: el 57,5% trabajaba en Educación Primaria, el 38,9% en la ESO y el 3,6% en ambas etapas.
- Titulación: El 45,7% disponía de Diplomatura, el 45,8% de Licenciatura o Grado, el 7,9% de Máster y el 0,5% tenía título de Doctorado.
- Formación pedagógica inicial: El 58,7% había estudiado Magisterio – Educación Primaria, el 22,9% había realizado el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), el 1,3% había cursado el Máster de Educación Secundaria y el 11,1% había estudiado Pedagogía o Psicopedagogía.
- Años de experiencia docente: 19,4% tenía menos de 10 años de experiencia, 21,9% entre 10 y 20 años, 35,7% entre 21 y 30 años y el 23% entre 31 y 40 años.

Procedimiento

Se contactó telefónicamente con los centros para informar del estudio y solicitar su participación. De los centros contactados, el 82% aceptó colaborar en el estudio. Para completar la muestra, se seleccionaron otros con las mismas características en cuanto a nivel educativo y titularidad.

Una vez obtenida la aprobación por parte del equipo directivo, se realizó una sesión presencial con el profesorado para informar del estudio y solicitar su participación voluntaria. En uno de los centros de ESO el profesorado declinó participar.

Para recoger los datos, se propusieron dos modalidades, reunir al claustro para aplicar los cuestionarios en una sesión colectiva o entregar el cuestionario al profesorado para que lo rellenara y depositara en una

urna, como forma de garantizar el anonimato. La mayoría de centros optó por la segunda opción.

Instrumento

Los participantes respondieron la Escala de Evaluación de Competencias Docentes del Profesorado de Educación Obligatoria (Martínez-Izaguirre et ál., 2018).

Está formada por 65 ítems que corresponden a las competencia clave y transversales identificadas en el perfil docente: a) Planificación y Gestión Educativa; b) Gestión e Implementación del Currículum; c) Evaluación Educativa; d) Orientación y Tutoría; e) Aprendizaje, Investigación e Innovación; f) Ética y Compromiso Profesional; g) Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad Educativa; h) Gestión Emocional y creación de Climas de Confianza; i) Comunicación con la Comunidad Educativa.

Para cada uno de los ítems había que responder la importancia concedida en una escala de 1 a 5 (desde Nada Importante a Muy Importante) en la Subescala de Importancia y la frecuencia de realización en una escala con opciones de 1 a 5 (desde Nada Realizado hasta Muy realizado) en la Subescala de Realización. El instrumento mostró alta fiabilidad, tanto en la subescala de Importancia (Alfa=,976), como en la de Realización (Alfa=,964) (Martínez-Izaguirre et ál., 2018).

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación típica) para conocer la valoración y aplicación de las competencias docentes. Con la t de Student se analizaron las diferencias en las medias del profesorado de E. Primaria y de E. Secundaria. Se empleó la versión 22 de SPSS.

La técnica AIR favorece el análisis combinado de las subescalas de Importancia y Realización para analizar el nivel de discrepancia entre las opiniones y las actuaciones de los y las participantes en cada una de las competencias clave y transversales. De acuerdo con la propuesta de

Ábalo et ál. (2006), en este trabajo se presenta una lectura combinada de los resultados a partir de una lectura de los cuadrantes y de diagonales.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados organizados en los siguientes apartados: pertinencia atribuida a las competencias del perfil docente, nivel de aplicación de éstas en la práctica educativa, nivel de discrepancia entre el nivel de importancia otorgado y el nivel de realización percibida, y diferencias en la importancia y realización en función de la etapa educativa en la que se desarrolla la labor docente.

Pertinencia de las competencias del perfil docente

El profesorado asume la importancia de las competencias docentes analizadas ($M=4,48$; $DT=,46$) obteniendo la competencia peor valorada una puntuación media de 4,30 (Ver Tabla I).

La competencia considerada más relevante es la Competencia Ética y el Compromiso Profesional. Seguidamente, se consideran esenciales la Gestión Emocional y la creación de Climas de Confianza, así como la Orientación y Tutoría. Las competencias que obtienen menor puntuación son la Planificación y Gestión Educativa y la Evaluación Educativa, a pesar de ser estas dos últimas las competencias de mayor tradición en el perfil docente. En todas las competencias, el valor de la mediana se sitúa por encima de la media, aunque próximo a esta.

TABLA I. Competencias del perfil docente ordenadas en función de la importancia atribuida

Competencias docentes ordenadas en orden de importancia	Media	Desviación Típica	Mediana
Ética y Compromiso Profesional	4,61	,40	4,75
Gestión Emocional y la creación de Climas de Confianza	4,58	,44	4,67
Orientación y Tutoría	4,53	,47	4,63
Gestión e Implementación del Currículum.	4,50	,43	4,62
Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad	4,49	,51	4,67
Aprendizaje, Investigación e Innovación	4,43	,48	4,50
Evaluación Educativa	4,41	,49	4,50
Planificación y Gestión Educativa	4,30	,53	4,40
TOTAL	4,48	,46	4,59

Fuente: Elaboración propia

Realización de las competencias docentes

La media de realización obtenida del conjunto de competencias del perfil es de 3,88. Aunque el nivel de desempeño percibido por los docentes es aceptable, se observan diferencias entre competencias. Así, la Competencia Ética y el Compromiso Profesional se considera la más realizada, mientras que la Planificación y Gestión Educativa es la menos aplicada, seguida de la Competencia para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación. La mediana se sitúa en la mayoría de las competencias en valores similares a media.

TABLA II. Competencias docentes ordenadas en orden de realización

Competencias docentes	Media	Desviación Típica	Mediana
Ética y Compromiso profesional	4,27	,52	3,38
Coordinación docente y Trabajo en Equipo en la Comunidad	3,98	,60	4,00
Gestión Emocional y la reacción de Climas de Confianza	3,93	,54	4,00
Gestión e Implementación del Curriculum.	3,86	,54	3,86
Evaluación Educativa	3,84	,57	3,88
Orientación y Tutoría	3,84	,66	3,88
Aprendizaje, Investigación e Innovación	3,70	,57	3,70
Planificación y Gestión Educativa	3,60	,63	3,60
TOTAL	3,88	,57	3,78

Fuente: Elaboración propia

Discrepancia entre la importancia y la realización del perfil docente propuesto

Considerando el nivel de aceptación medio del perfil docente y su nivel de realización el grado de discrepancia del conjunto es 0,60. Los niveles de discrepancia entre importancia y realización de cada competencia se muestran en la Tabla III. En el Anexo I se incluyen los descriptivos de importancia y realización por cada uno de los ítems de las competencias.

TABLA III. Competencias docentes por orden de discrepancia entre el nivel de importancia y realización

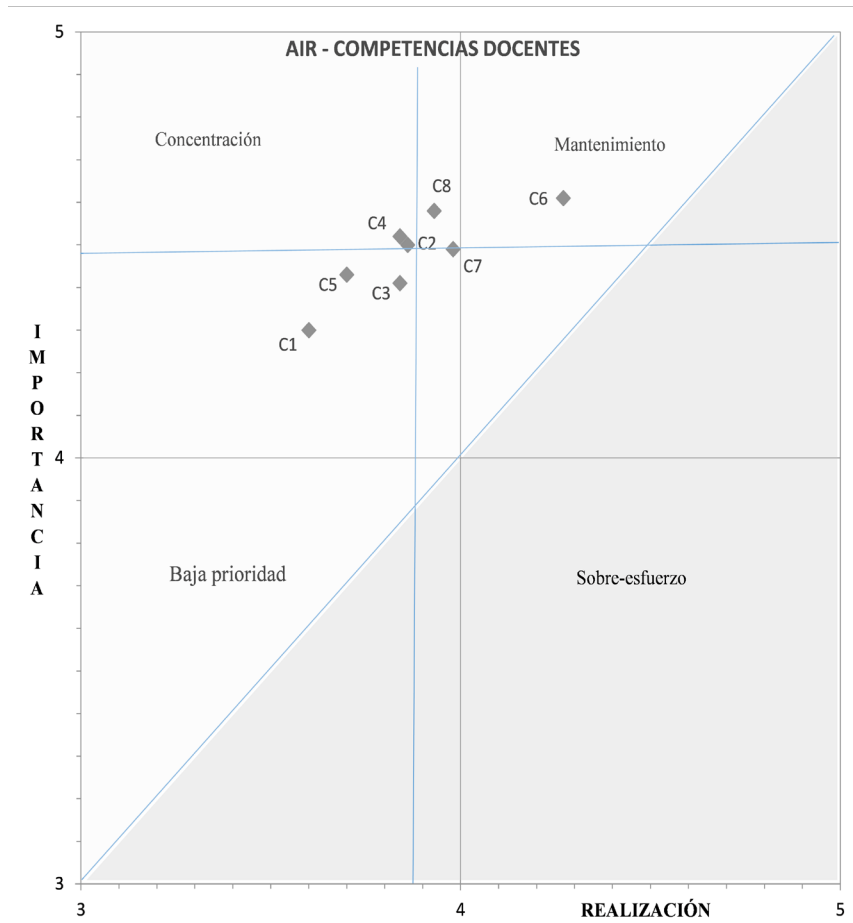
Competencias docentes	Nivel de discrepancia
Aprendizaje, Investigación e Innovación (C5)	0,73
Planificación y Gestión Educativa (C1)	0,70
Tutoría y Orientación (C4)	0,68
Gestión Emocional y la creación de Climas de Confianza (C8)	0,65
Gestión e Implementación del Currículum (C2)	0,64
Evaluación Educativa (C3)	0,57
Coordinación Docente y Trabajo en equipo en la Comunidad (C7)	0,51
Ética y Compromiso profesional (C6)	0,34
TOTAL	0,60

Fuente: Elaboración propia

Las competencias que mayor nivel de discrepancia presentan entre la importancia atribuida y su nivel de ejecución son la Competencia para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación (Diferencia=0,73), la Planificación y Gestión Educativa (Diferencia=0,70), y la Orientación y Tutoría (Diferencia=0,68), siendo la Ética y Compromiso Profesional la que presenta menor discrepancia (Diferencia=0,34).

A continuación, se presenta el posicionamiento de las competencias docentes en las diferentes áreas a partir de la Técnica AIR (Gráfico I)

GRÁFICO I. Prioridad de las competencias docentes según posicionamiento en ejes Importancia-Realización



- C1: Competencia para Planificación y Gestión Educativa
 - C2: Competencia para Gestión e Implementación del Currículum
 - C3: Competencia para la Evaluación Educativa
 - C4: Competencia en Orientación y Tutoría
 - C5: Competencia para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación Educativa
 - C6: Competencia Ética y Compromiso Profesional
 - C7: Competencia para la Coordinación Docente y Trabajo en Equipo
 - C8: Competencia para la Gestión Emocional y la Creación de Climas de Confianza
- Fuente: Elaboración propia, adaptado de Ábalo et ál., (2006)

Aplicando los modelos diagonales, todas las competencias se posicionan en el área de Concentración. Sucede lo mismo desde una interpretación clásica, considerando los cuadrantes, a excepción de la Ética y Compromiso Profesional (C6), que se sitúa en el Área de Mantenimiento. Aunque todas ellas requieren ser trabajadas, es importante hacer un análisis detallado para diferenciar cuáles tienen mayor prioridad.

Con tal fin, se han posicionado los ejes definatorios en la media de las puntuaciones obtenidas (Importancia = 4,48; Realización= 3,88) y se observa que el cuadrante de Baja Prioridad, antes vacante, es ocupado ahora por las competencias Planificación y Gestión Educativa (C1), Evaluación Educativa (C3) y Competencia para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación (C5) por estar menos valoradas y menos realizadas. En el Área de Mantenimiento, mostrando equilibrio entre importancia y realización se sitúan las siguientes competencias: Ética y Compromiso Profesional (C6), Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad (C7) y Gestión Emocional y creación de Climas de Confianza (C8). Finalmente, en el Área de Concentración se ubican la Gestión e Implementación del Currículum (C2) y la Tutoría y Orientación (C4), lo que indica que el profesorado considera que su realización está muy por debajo de su importancia y, por tanto, es necesario trabajarlas.

En función de las puntuaciones obtenidas, ninguna competencia está en el Área de Sobre-Esfuerzo, es decir con un nivel de realización mayor que su relevancia.

Importancia y aplicación de las competencias docentes en función de la etapa educativa

El nivel de importancia concedido a las competencias es diferente en función de la etapa educativa del docente ($p < .05$), siendo los profesores de Educación Primaria quienes conceden mayor importancia a dichas competencias (Tabla IV).

TABLA IV. Comparación de medias en función de la etapa educativa

			ESCALA DE IMPORTANCIA			ESCALA DE REALIZACIÓN		
Competencia	Etapa	N	Media	t	Significación	Media	t	Significación
Planificación y Gestión Educativa	Primaria	321	4,3745	3,841	,000*	3,6703	3,302	,001*
	ESO	217	4,1866			3,4894		
Gestión e Implementación del Currículum	Primaria	321	4,5642	4,069	,000*	3,9421	4,964	,000*
	ESO	217	4,4064			3,7216		
Evaluación Educativa	Primaria	321	4,4620	3,183	,002*	3,8905	2,276	,023*
	ESO	217	4,3195			3,7761		
Orientación y Tutoría	Primaria	321	4,6135	4,883	,000*	3,9854	5,597	,000*
	ESO	217	4,4051			3,6692		
Aprendizaje, Investigación e Innovación	Primaria	320	4,4749	2,583	,010*	3,7511	2,670	,008*
	ESO	217	4,3616			3,6167		
Ética y Compromiso Profesional	Primaria	321	4,6501	2,841	,005*	4,3134	1,896	,058
	ESO	217	4,5450			4,2264		
Coordinación y Trabajo en Equipo con la Comunidad	Primaria	321	4,5472	3,201	,001*	4,0432	3,426	,001*
	ESO	217	4,4005			3,8649		
Gestión Emocional y creación de Climas de Confianza	Primaria	321	4,6107	2,369	,018*	3,9554	1,385	,167
	ESO	217	4,5174			3,8865		

Fuente: Elaboración propia

* valores significativos $p < ,05$

También existen diferencias significativas entre el profesorado de Educación Primaria y de Secundaria en el grado realización de las siguientes competencias, siendo el de Educación Primaria el que obtiene mayor puntuación: Competencia para la Planificación y Gestión Educativa, Competencia para la Gestión e Implementación del Currículum, Competencia para la Evaluación Educativa, Competencia en Orientación y Tutoría, Competencia para el Aprendizaje, la Investigación

y la Innovación, Competencia para la Coordinación Docente y Trabajo en Equipo en la Comunidad Educativa.

No se han encontrado diferencias significativas en la realización de la Ética y Compromiso Profesional y en la Gestión Emocional y creación de Climas de Confianza.

Discusión

El objetivo del estudio fue conocer la opinión del profesorado sobre el perfil docente y su nivel de consecución percibido. Los resultados indican el consenso de los participantes respecto a la pertinencia de las competencias del perfil docente para responder a las necesidades educativas actuales (Martínez-Izaguirre et ál., 2017).

Destaca la *importancia* concedida a competencias transversales como la Ética y el Compromiso Profesional y la Gestión Emocional, por delante de competencias clave para el desempeño de funciones docentes como la Planificación y Gestión Educativa y la Evaluación Educativa. Sin embargo, competencias clave como Implementación del Currículum y la Orientación y Tutoría son consideradas de máxima relevancia.

Este resultado parece indicar que el profesorado ha asumido que para desempeñar adecuadamente sus funciones es necesario contar con competencias genérico-transversal (Morales y Cabrera, 2012). Por un lado, la Ética y el Compromiso profesional se relaciona con el cómo ejercer la profesión para promover una educación de calidad para todas y todos, es decir inclusiva (Granjo et ál., 2020). Por otro lado, los cambios sociales incesantes, el avance de la tecnología y las necesidades diversas del alumnado requieren cambios e innovaciones en educación, que pueden generar incertidumbre, inseguridad y estrés en el profesorado (Gratacós, Mena y Ciesielkiewicz, 2021), por lo que la Gestión Emocional es una competencia esencial para afrontar estas situaciones (López Goñi y Goñi, 2012; Reoyo, Carbonero y Martín, 2017).

Por el contrario, la menor importancia concedida a competencias como la Evaluación Educativa y la Gestión y Planificación Educativa puede indicar una simplificación de su significado por parte del profesorado (Zabalza, 2004); o ser una señal de la dificultad para abordarlas (Vázquez-Cano, 2016). La evaluación por competencias es un reto para el profesorado por las implicaciones metodológicas, sin embargo puede

que el profesorado no sea del todo consciente de ello, quizás porque sigue realizando una evaluación basada en contenidos más que en el desempeño (Villardón-Gallego, 2006).

Con respecto al nivel de *realización*, el profesorado considera que aplica en mayor medida las competencias transversales que las competencias clave, vinculadas a las funciones docentes. Este resultado podría significar que el profesorado se muestra más crítico con el desempeño de las funciones docentes más conocidas y concretas, por estar más familiarizado con ellas y por haber reflexionado más sobre su eficacia en estas tareas (Maaranen y Stenberg, 2020).

Únicamente la competencia transversal para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación se posiciona entre las menos aplicadas, confirmando la distancia entre la práctica educativa y las innovaciones propuestas desde la investigación, brecha que dificulta la mejora de los procesos educativos (Álvarez, 2015). En efecto, el profesorado no siempre encuentra en la investigación respuesta a los problemas de la práctica (Dumont, Istance y Benavides, 2010). En este sentido, es fundamental acercar la investigación y la enseñanza, haciendo al profesorado sujeto y no objeto de la investigación (Farley-Ripple, May, Karpin, Tilley y McDonough, 2018). Por otro lado, la cultura escolar o la inercia institucional predisponen al docente a continuar trabajando “como siempre” (Carbonell, 2005; Edwards, Carr y Siegel, 2006; Gather, 2004).

Se constata que un porcentaje alto de participantes se autoevalúa muy positivamente, otorgándose valores de 5 en las acciones planteadas en los ítems o indicadores de desempeño de las competencias evaluadas. Esto puede deberse a un buen desempeño, a una alta eficacia percibida (Granjo et ál., 2021) o a una escasa capacidad de autocritica respecto de su ejercicio profesional (Gratacós et ál., 2021), o también puede tratarse de una respuesta defensiva, no necesariamente consciente, ante una situación de evaluación que les genera temor y desconfianza (Catalán y González, 2009).

El análisis AIR de *discrepancia* entre la importancia que conceden los docentes a las competencias y el nivel en que las aplica, ha permitido determinar las áreas hacia las que es preciso orientar los esfuerzos de mejora y, por tanto, extraer conclusiones para optimizar la formación inicial y permanente del profesorado. En la misma línea Elexpuru,

Martínez, Villardón y Yániz (2006) utilizaron esta técnica para diagnosticar las necesidades de formación en el profesorado universitario.

Debido a que la ubicación tradicional de los ejes Importancia-Realización que distribuyen los cuatro cuadrantes hace que todas las competencias se sitúen en el mismo cuadrante, de alta importancia y alta realización, lo que daría poca información para la mejora, siguiendo las recomendaciones de Martilla y James (1977) y Ábalo et ál. (2006), se modificó la escala del gráfico, asumiendo como valor de inicio de los ejes de coordenadas el 3. A pesar de esta modificación, las competencias se posicionaban fundamentalmente en dos cuadrantes, el Área de Concentración y el Área de Mantenimiento. Por ello, se decidió colocar los ejes definitorios de los cuadrantes en la media global de las puntuaciones de importancia y realización (Ábalo et ál., 2006). De esta forma, el análisis de la distancia entre ambas medias ayuda a identificar las competencias con mayor prioridad de actuación y aquellas que no requieren una atención urgente. Los principales resultados obtenidos del análisis de la discrepancia sitúan las competencias en distintos cuadrantes o áreas.

En el *Área de Concentración* se encuentran las competencias que se aplican en muy poca medida considerando su gran relevancia. Son las competencias para la Gestión e Implementación del Currículum y la Tutoría y Orientación. Aunque posiblemente a nivel discursivo el profesorado asuma el enfoque educativo basado en competencias, la implementación del currículum precisa aumentar en la práctica el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, favorecer la colaboración y el aprendizaje entre iguales, mejorar el clima de aula y superar la transmisión de conocimientos; facilitar la integración de recursos TIC en el aula, así como atender a las necesidades diversas del alumnado (OCDE, 2019; 2009). Con este fin, es conveniente reforzar en la formación inicial la experimentación de metodologías diversas que favorezcan tanto el desarrollo de competencias, como la atención a la diversidad, el tratamiento integrado de las lenguas, y el uso de las TIC, como un medio para el aprendizaje y para transferencia a la práctica educativa. Se ha constatado que el profesorado tiene dificultades para incorporar la tecnología en el aula (Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014) más allá de su utilización como un recurso para reproducir formas de enseñanza tradicionales (Sanz, Martínez-Piñeiro y Pernas, 2010). Por ello, conviene que los futuros docentes experimenten la incorporación integrada de

las TIC para el desarrollo de sus propias competencias docentes (Ruiz, Rubia, Anguita y Fernández, 2010).

Por otro lado, los niveles de competencia lingüística del profesorado en ejercicio analizados a través de los niveles comunes de referencia establecidos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MECD, 2002), dificultan el tratamiento integrado de las lenguas, la coordinación y colaboración con familias y agentes de la comunidad educativa, así como la participación en reuniones, foros o intercambio de experiencias e innovaciones docentes. Por tanto, la competencia lingüística es un área en la que concentrar esfuerzos para cumplir con las exigencias educativas actuales y futuras (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018).

Con respecto a la competencia Tutoría y Orientación es necesario formar al profesorado para abordar con la familia la tarea compartida de potenciar el desarrollo personal, socioemocional y académico del alumnado, superando actuaciones individuales (Iranzo-García et ál., 2020)

En el *Área de Mantenimiento* las competencias muestran equilibrio entre la importancia concedida y el grado de realización, aunque sea necesario mejorar en diferentes aspectos. La Competencia Ética y el Compromiso Profesional es la más valorada e implementada. Se debe seguir trabajando en esta competencia para ofrecer una educación de calidad para todas y todos, teniendo en cuenta el marco legal vigente, aun siendo conscientes de que la mejora educativa no llega exclusivamente por un cambio legislativo (Marcelo y Vaillant, 2011).

En este cuadrante se encuentra también la competencia Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad. Es importante reforzar durante la formación la coordinación con los agentes de la comunidad (Puigvert y Santacruz, 2006), y el trabajo conjunto con la familia para fomentar la coherencia en los planteamientos y actuaciones educativas (Escorcia-Caballero y Gutierrez-Moreno, 2009). Asimismo la coordinación entre el profesorado aumenta la eficacia de la educación (Imbernón, 2020), para lo que es fundamental desarrollar la competencia para trabajar en equipo (Iranzo-García, et ál., 2020).

Se ha constatado que el profesorado experimenta con relativa frecuencia situaciones de estrés, que pueden producir síntomas de depresión o síndrome de *burnout* (Gratacós et ál., 2021) que pueden deberse a una deficitaria gestión emocional (Hué, 2012). La dificultad

mostrada para desarrollar hábitos que favorezcan el bienestar personal y profesional y que ayuden a manejar el estrés indican la importancia de la competencia Gestión Emocional y la creación de Climas de Confianza desde el inicio de la formación docente (López Goñi y Goñi, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Cuando el profesorado se siente mejor emocionalmente está más capacitado para crear un clima de confianza y seguridad en el aula, gestionando adecuadamente los conflictos (Camacho y Mendías, 2005).

En el *Área de Baja Prioridad* están las competencias menos valoradas y a la vez menos desarrolladas. Aquí se sitúan la Planificación y Gestión Educativa y la Competencia para la Evaluación. Sin embargo, son competencias fundamentales para el desempeño docente. De hecho, a pesar de la vigencia desde 2006 del currículum basado en competencias, no se aplica plenamente en el sistema educativo ni en la enseñanza ni en la evaluación (González-Mayorga, Vieira Aller y Vidal García, 2017), por lo que el profesorado debería seguir formándose para lograr la implementación efectiva de este cambio de paradigma educativo (Tonda Rodríguez y Medina Rivilla, 2013; Villardón-Gallego, 2006). El profesorado a veces muestra recelo ante estos cambios o no les concede importancia a pesar de que los estudios demuestran su eficacia para el aprendizaje (Álvarez Valdivia, 2008; Rodríguez y Hernández, 2014).

En esta área se encuentra también la Competencia para el Aprendizaje, la Investigación y la Innovación, a pesar de la importancia de apoyar la innovación educativa en evidencias científicas, como base tanto de la mejora educativa como del desarrollo profesional. Puede que el volumen de nuevos planes sin validación previa y promovidos más por moda que como respuesta a necesidades reales de los centros (Coll, 2007) haya supuesto un aumento de tareas con poco sentido para el profesorado que haya derivado en una reducción de la motivación por la innovación auténtica. Es importante, por tanto, formar y motivar al profesorado por la mejora educativa basada en experiencias de éxito.

En el *Área de Sobre-Esfuerzo* no se sitúa ninguna competencia, ya que, en opinión del profesorado, ninguna se ha aplicado en exceso, teniendo en cuenta su escasa relevancia.

En definitiva atendiendo al tamaño de la distancia entre realización e importancia, las competencias prioritarias a tener en cuenta en la formación del profesorado son la Competencia para el Aprendizaje y para la Investigación y la Innovación, seguida de la Competencia para la

Planificación y Gestión Educativa y de la Competencia para la Tutoría y la Orientación.

El nivel de importancia otorgado a cada una de las competencias es significativamente superior entre el profesorado de Educación Primaria, lo que se puede explicar por un interés genuino por la enseñanza desde la elección de carrera universitaria (Esteve, 2006; Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2016). Por el contrario, se ha constatado que, con frecuencia, el profesorado de Educación Secundaria no muestra demasiado interés por la profesión docente, lo que puede dificultar el éxito de los procesos de mejora (Fernández Enguita, 2006; Sánchez Asín y Boix, 2008). Estos resultados confirman la mayor eficacia del modelo concurrente o simultáneo de formación (Rebolledo, 2015; Imbernón, 2019).

En este sentido, es importante que durante la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se desarrollen las competencias docentes y la identidad profesional a través de una formación pedagógica sólida (Reoyo et ál. 2017; Martínez-de-la-Hidalga, Villardón-Gallego y Flores-Moncada, 2020).

Conclusiones

El estudio realizado permite constatar la utilidad de la técnica de análisis AIR para la identificación de prioridades en la formación del profesorado, tanto para diseñar los planes formativos como para reflexionar durante la formación. Así, es prioritario formar para el desarrollo de competencias docentes que se sitúan en el Área de Concentración, es decir aquellas que se consideran relevantes, pero que, sin embargo, se aplican insuficientemente. Dar prioridad a estas competencias no implica desatender el desarrollo de aquellas competencias docentes que se encuentran en el Área de Mantenimiento, ya que por su importancia deben seguir desarrollándose. Los resultados derivados del análisis AIR proporcionan información sobre la que reflexionar individual y grupalmente, especialmente sobre las competencias que el profesorado ha considerado de Baja Prioridad, dada su importancia constatada para la mejora educativa.

Los análisis realizados confirman que el profesorado asume el perfil competencial docente. Se consideran relevantes para el buen desempeño

docente las competencias transversales Ética y Compromiso Profesional y la Competencia Emocional, y se reconocen dificultades para desarrollar competencias clave como la Gestión y Planificación Educativa, la Gestión e Implementación del Currículum y la Evaluación Educativa. Parece que, a pesar de que normativamente se propone un enfoque educativo basado en competencias, es necesario que el profesorado modifique su rol, pasando de transmitir conocimientos a ejercer de guía y apoyo para el aprendizaje y el desarrollo del alumnado. En este proceso de cambio una formación inicial y permanente basada en evidencias adquiere un papel fundamental por favorecer espacios de reflexión compartida sobre la propia práctica (Goldhaber, 2018).

La mayor identificación del profesorado de Educación Primaria con el perfil docente en comparación con el profesorado de Educación Secundaria subraya la importancia que tanto el modo de acceso a la profesión como el modelo de formación tienen en el desarrollo profesional y en la práctica educativa, señalando la mayor eficacia del modelo concurrente (Imbernón, 2019).

No obstante, es preciso indicar como limitaciones del estudio que la muestra no es representativa de la población por haber sido seleccionada de manera intencional, aunque se ha mantenido en la muestra la proporcionalidad por nivel educativo y tipo de centro. Por otro lado, el nivel de desarrollo de las competencias se ha recogido mediante autoinforme, por tanto, la información se basa en la percepción de los docentes. Sería interesante completar estos datos con información recogida a través de otras técnicas, como la observación del desempeño, o a través de otros agentes, como los y las colegas.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece una propuesta metodológica para establecer prioridades formativas, así como para reflexionar grupalmente durante la formación. Asimismo, permite conocer la relevancia que el profesorado otorga a las competencias del perfil docente y su autoevaluación respecto al nivel de desarrollo de las mismas.

Referencias bibliográficas

Ábalo, J., Varela, J. y Rial, A. (2006). El análisis de importancia-valoración aplicado a la gestión de servicios. *Psicothema*, 18(4), 730-737.

- Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: Teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292. <https://dx.doi.org/10.3926/ic.663>
- Álvarez Valdivia, I. M. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 127-140.
- Amor Almedina, M. I. y Serrano Rodríguez, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos* 44(2), 9-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- Camacho, H. y Mendías, A. M. (2005). Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 2-18.
- Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de León (Coord.), *La innovación educativa* (11-27). Madrid: Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Catalán, J. y González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psykhé*, 18(2), 97-112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200007>.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* 161, 34-39.
- Darling-Hammond, L. (2008). A future worthy of teaching for America. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 730-733. <https://doi.org/10.1177/003172170808901008>
- Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). The Nature of Learning. Using Research to inspire practice. París: OECD Center for Educational Research and Innovation. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487>
- Edwards, C. J., Carr, S. y Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practice to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, 126(3), 580-592.
- Elexpuru, I., Martínez, A., Villardón, L. y Yániz, C. (2006). *Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Escorcía-Caballero, R. y Gutiérrez-Moreno, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizada de la escuela. *Educación y educadores*, 12(1), 121-133.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpin, A., Tilley, K. y McDonough, K. (2018). Rethinking Connections between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47 (4), 235-245. <https://dx.doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Fernández Enguita, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, 340, 59-65.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Goldhaber, D. (2018). Evidence-Based Teacher Preparation: Policy Context and What We Know. *Journal of Teacher Education* 70(2), 90-101. <https://doi.org/10.1177/0022487118800712>
- González-Mayorga, H., Vieira Aller, M. J. V. y Vidal García, J. (2017). Opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y el apoyo del departamento de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 96-112. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20121>
- Granjo, M., Castro Silva, J. y Peixoto, F. (2021). Teacher Identity: Can Ethical Orientation Be Related to Perceived Competence, Psychological Needs Satisfaction, Commitment and Global Self-esteem?. *European journal of teacher education*, 44(2), 158-179. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>
- Gratacós, G., Mena, J. y Ciesielkiewicz, M. (2021): The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900113>
- Huan, T. C. y Beaman, J. (2005). Importance Performance Analysis: the needs to bridge solitudes for its effective use. En T. Delamere, D. McDonald y C. Randall (Eds.). *Eleventh Canadian Congress on Leisure*

- Research* (17-20). Nanaimo BC: Department of Recreation and Tourism Management. Malaspina University-College.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Kitcharoen, K. (2004). The Importance-Performance Analysis of service quality in administrative departments of private universities in Thailand. *ABAC Journal*, 24(3), 20-46.
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 49-67. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imberón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67. <http://dx.doi.org/10.25145/j.quirricul.2020.33.04>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M. y Barrios-Arós, Ch.. (2020) Leadership and professional identity in school teacher training in Spain (Catalonia), *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 309-323. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1750935>
- Körkkö, M., Kotilainen, M: R., Toljamo, S. y Turunen, T. (2020): Developing teacher in-service education through a professional development plan: modelling the process. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1827393>
- López Goñi, I. y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489. <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069>
- Maaranen, K. y Stenberg, K.. (2020). Making beliefs explicit - student teachers' identity development through personal practical theories. *Journal of Education for Teaching: JET*, 46(3), 336-350. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1749994>
- Marcelo, M. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martilla, J. y James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41, 77-79.
- Martínez-de-la-Hidalga, Z., Villardón-Gallego, L. y Flores-Moncada, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado de Secundaria en la formación inicial.

- Revista de Docencia Universitaria REDU, 18 (2), 11-28. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13956>
- Martínez-de-la-Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2016). Using metaphors to know the conceptions about the teaching profession in initial teacher education. *International Journal of Educational Psychology*, 6 (2), 183-208. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2602>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C. y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-31. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 75-101. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6098>
- MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- OCDE (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- OCDE (2009). *TALIS: Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Palomera, R. Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(6), 437-454.
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparador. *Revista Española de*

- Educación Comparada*, 25, 129-148. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Reoyo, M., Carbonero, N.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>.
- Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 13-31.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-243. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>.
- Ruiz, I., Rubia, B., Anguita, R. y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaboradora. *Revista de educación*, 352, 149-178.
- Sánchez Asín, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23.
- Sanz, M. D., Martínez Piñeiro, E. y Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 319-337.
- Stenberg, K. y Maaranen, K. (2020). Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>
- Tirado-Morueta, R. y Aguaded-Gómez, J. I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- Tonda Rodríguez, P. y Medina Rivilla, A. (2013). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(2), 167-188
- Van Der Schaaf, M, Slof, B, Boven, L. y De Jong, A. (2019). Evidence for measuring teachers' core practices. *European Journal of Teacher*

Education, 42(5), 675-694. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2019.1652903>

- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva de las relaciones entre escuela y entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Villardón-Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24. 57-76.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zabalza, M.A (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Guía de guías*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Información de contacto: Miryam Martínez Izagirre. Universidad de Deusto, Facultad de Psicología y Educación, Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular. Avenida de las Universidades, 24 48007 Bilbao. E-mail: miryam.martinez@deusto.es

Anexo

Análisis descriptivo de la importancia y realización de los ítems asociados a las competencias docentes

TABLA A-I. Niveles de importancia y realización de los ítems de las competencias docentes

COMPETENCIAS DOCENTES	IMPORTANCIA		REALIZACIÓN	
	M	DT	M	DT
Competencia para la planificación y gestión educativa				
CI_1- Participar activamente en la elaboración de proyectos de centro como PEC, PCC...	4,07	,897	3,47	1,173
CI_9- Diseñar por competencias la programación de aula	4,15	,880	3,56	,983
CI_17- Elaborar unidades didácticas y proyectos interdisciplinarios que promuevan el desarrollo de competencias básicas	4,16	,874	3,40	1,006
CI_25- Utilizar materiales didácticos que apoyen el aprendizaje	4,66	,562	4,18	,743
CI_33- Distribuir equilibradamente el tiempo entre las diversas tareas docentes (trabajo de aula, preparación de materiales, planificación, tareas burocráticas...)	4,66	,562	3,39	1,016
Competencia para la gestión e implementación del currículum				
C2_2- Aplicar metodologías que promuevan que el alumnado sea activo durante el aprendizaje	4,68	,569	3,96	,732
C2_10- Realizar actividades que promuevan la cooperación entre los estudiantes	4,55	,640	3,94	,827
C2_18- Adaptar las actividades a la diversidad de los estudiantes	4,55	,693	3,74	,924
C2_26- Plantear actividades con distintas soluciones posibles	4,18	,809	3,51	,914
C2_34- Diseñar actividades cuya resolución requiera el uso de las TIC	4,12	,874	3,29	1,029
C2_41- Idear actividades que requieran el uso de (recursos en) diferentes lenguas	4,03	1,018	3,17	1,152
C2_48- Promover en el aula un clima de confianza	4,75	,476	4,42	,675
C2_53- Potenciar la participación de los alumnos y alumnas en clase	4,80	,425	4,50	,653
C2_58- Diseñar actividades que despierten en el alumnado interés por aprender	4,75	,517	4,07	,807
C2_60- Dirigir y dinamizar el trabajo de aula	4,69	,550	4,32	,706
C2_62- Guiar al alumnado en la realización de tareas de aprendizaje	4,65	,579	4,14	,789
C2_63- Vincular el aprendizaje a situaciones reales o realistas simuladas	4,52	,683	3,90	,869

COMPETENCIAS DOCENTES	IMPORTANCIA		REALIZACIÓN	
	M	DT	M	DT
C2_64- Integrar a las familias y otros agentes de la comunidad educativa como apoyo en las actividades de aprendizaje	4,29	,834	3,38	,981
C2_65- Responder con eficacia a situaciones novedosas o imprevistas	4,44	,699	3,69	,826
Competencia para la evaluación educativa				
C3_3- Usar técnicas e instrumentos de evaluación que orienten al alumnado para el desarrollo de competencias	4,39	,711	3,67	,816
C3_11- Utilizar la evaluación para favorecer el aprendizaje	4,38	,723	3,96	,798
C3_19- Evaluar el nivel de competencias tomando como referencia los criterios previamente establecidos	4,20	,783	3,65	,912
C3_27- Emplear técnicas de evaluación que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes	4,34	,734	3,66	,846
C3_35- Emplear técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas	4,53	,627	4,02	,755
C3_42- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre las tareas realizadas para que mejore su aprendizaje	4,55	,634	4,02	,817
C3_49- Comunicar adaptándose a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración) los resultados de la evaluación	4,57	,638	4,27	,785
C3_54- Fomentar en el alumnado la autoevaluación y la evaluación entre compañeros	4,31	,779	3,49	,921
Competencia en orientación y tutoría				
C4_4- Detectar las necesidades del alumnado para orientarles individual y grupalmente de forma eficaz	4,73	,503	4,03	,782
C4_12- Favorecer que el alumno se conozca y desarrolle un concepto ajustado de sí mismo	4,52	,669	3,82	,819
C4_20- Desarrollar dinámicas que fomenten en el alumnado la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus logros	4,57	,627	3,95	,842
C4_28- Promover la coordinación educativa con las familias	4,52	,735	3,85	,983
C4_36- Aplicar actividades que favorezcan en el alumnado una actitud positiva hacia la diversidad	4,59	,633	4,06	,835
C4_43- Ayudar al alumnado a conocer y controlar la expresión de sus emociones	4,55	,646	3,86	,915
C4_50- Aprovechar los conflictos del grupo y del entorno próximo para desarrollar habilidades sociales y actitudes prosociales	4,56	,669	3,99	,841
C4_55- Colaborar en actividades que ofrezcan un servicio a la comunidad para promover la participación social del alumnado	4,18	,846	3,23	1,019
Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación				
C5_5- Modificar la acción docente a partir de la reflexión sobre el propio desempeño profesional	4,54	,636	3,90	,778
C5_13- Reflexionar sobre el propio ejercicio profesional para detectar puntos fuertes y áreas de mejora	4,57	,627	3,95	,812

COMPETENCIAS DOCENTES	IMPORTANCIA		REALIZACIÓN	
	M	DT	M	DT
C5_21- Analizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la propia docencia	4,56	,619	4,02	,783
C5_29- Estar al día en los contenidos de las disciplinas, en metodologías y recursos didácticos	4,54	,656	3,70	,821
C5_37- Realizar la formación que me ayude a mejorar mi docencia	4,59	,625	3,82	,919
C5_44- Estar al tanto de la oferta formativa existente para profesorado en activo	4,35	,731	3,61	,911
C5_51- Buscar recursos en distintos medios (foros, revistas...) para aplicarlos en la tarea docente	4,26	,788	3,64	1,001
C5_56- Participar en proyectos pedagógicos innovadores	4,25	,853	3,32	1,072
C5_59- Compartir con colegas las propias experiencias docentes	4,54	,616	3,97	,843
C5_61- Participar en reuniones o foros sobre innovaciones y experiencias docentes	4,11	,857	3,07	1,052
Competencia ética y compromiso profesional				
C6_6- Reflexionar sobre las consecuencias que tienen mis actuaciones docentes en el desarrollo del alumnado	4,63	,571	4,20	,755
C6_14- Ser consciente de la influencia de mi actuación como docente sobre la realidad social próxima	4,37	,804	3,82	,939
C6_22- Garantizar la confidencialidad y el buen uso de los resultados obtenidos por el alumnado en las evaluaciones	4,60	,701	4,43	,791
C6_30- Tener como referencia el marco legal que rige mi profesión	4,14	,884	3,60	1,014
C6_38- Respetar los aspectos confidenciales de mi profesión	4,76	,554	4,61	,675
C6_45- Actuar como modelo de respeto y consideración hacia todas las personas	4,72	,511	4,37	,711
C6_52- Actuar de manera justa, equitativa y respetuosa con el alumnado, familias y colegas	4,81	,466	4,51	,612
C6_57- Evitar cualquier forma de discriminación hacia alumnos, familias y colegas	4,86	,420	4,69	,592
Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo				
C7_7- Asumir las finalidades del centro en el que trabajo	4,47	,685	4,15	,779
C7_15- Trabajar con los miembros del equipo pedagógico en el desarrollo y evaluación de las competencias contempladas en la programación	4,22	,870	3,43	1,047
C7_23- Compartir con el resto del equipo docente normas, pautas de funcionamiento en el aula y el centro así como métodos de enseñanza-aprendizaje	4,62	,639	4,02	,897
C7_31- Evaluar las competencias básicas del alumnado compartiendo técnicas e información con otros docentes	4,39	,748	3,78	,958
C7_39- Participar activamente en los equipos pedagógicos a los que pertenezco	4,56	,659	4,22	,809

COMPETENCIAS DOCENTES	IMPORTANCIA		REALIZACIÓN	
	M	DT	M	DT
C7_46- Acordar y respetar normas de funcionamiento entre el profesorado y las familias	4,69	,560	4,30	,776
Competencia para gestión emocional y la creación de climas de confianza				
C8_8- Regular y gestionar eficazmente las propias emociones en el aula	4,60	,587	3,95	,748
C8_16- Dedicar tiempo a la resolución de problemas que surjan en cualquier situación educativa	4,63	,631	4,12	,912
C8_24- Relacionarse bien con los colegas	4,65	,564	4,26	,711
C8_32- Controlar las propias emociones en las tareas realizadas con otros agentes educativos (colegas, familias)	4,38	,753	3,86	,852
C8_40- Manejar el estrés ante situaciones cotidianas de esta profesión	4,63	,598	3,66	,853
C8_47- Generar hábitos que promuevan mi bienestar en el trabajo	4,57	,614	3,74	,880

M= Media

DT= Desviación Típica

Fuente: Elaboración propia