

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A TEACHING COMPETENCES PROFILE IN COMPULSORY EDUCATION

Martínez-Izaguirre, Miryam
miryam.martinez@deusto.es

Villardón Gallego, Lourdes
lourdes.villardon@deusto.es

Yániz Álvarez de Eulate, Concepción
cyaniz@deusto.es

Universidad de Deusto

Resumen

El contexto socioeducativo actual, marcado por momentos de crisis e incertidumbre, necesita más que nunca un sistema educativo que permita abordar con seguridad y eficacia los grandes retos a los que se enfrenta, fundamentalmente resumidos en la idea de ofrecer una educación que forme a los futuros ciudadanos en competencias básicas para la vida que les permitan integrarse y contribuir a la mejora de la sociedad a la que pertenecen.

Sin duda, alcanzar esta meta exige al sistema educativo atender rigurosamente a las diferentes variables que influyen y contribuyen a su logro. En este sentido, es necesario cuidar la calidad de la docencia, y concretamente, velar por que el profesorado de educación obligatoria disponga de las competencias que se precisen para abordar este reto.

A través de esta comunicación, se presenta el proceso de elaboración y validación de un perfil de competencias docentes del Profesorado de Educación Obligatoria que se ajuste a las necesidades educativas actuales.

En este sentido, las competencias docentes deben permitir al profesorado actuar con eficacia no solamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el espacio de aula, sino que deberán sobrepasar este contexto para dar respuestas solventes a las diferentes realidades y situaciones que se producen en el contexto escolar en su relación con los diferentes agentes educativos y en torno a las diferentes funciones y tareas que supone la acción docente.

Palabras clave: competencias docentes, evaluación del profesorado, competencias básicas, funciones docentes.

Abstract

The actual socio-educational context, marked by moments of crisis and uncertainty, needs more than ever an education system that allows an effective and safe approach

to the major challenges mainly summarized in the idea of offering an education that trains future citizens with basic life skills and allow them to integrate and contribute to the improvement of society to which they belong.

There is no doubt, that to reach this goal the education system requires to deal with different variables which influence and contribute to the achievement of the above. In this way, it is necessary and essential to care for the teaching quality, and specifically, to ensure that obligatory education teachers have the required competences to address this challenge.

Through this paper, we present the development and validation of a teaching competences profile in compulsory education that fits the current educational needs.

In this way, teaching competences should allow teachers to act effectively not only in the teaching-learning processes that take place in the classroom space, but must overcome this context in order to solve and respond to the different realities and situations that occur in the school in its relation to the different educational agents and about the different roles and tasks involved in teaching activities.

Keywords: teaching competences, teacher assessment, basic skills, teaching responsibilities.

1. FINALIDADES Y NECESIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

La premura por asumir e implementar modelos educativos basados en el desarrollo de competencias en la Educación Obligatoria se ha convertido en una prioridad de los sistemas educativos a nivel internacional. El ritmo vertiginoso adoptado por hacer de esta finalidad un hecho, ha ocasionado en muchos casos el olvido o la falta de cuestionamiento sobre la pertinencia de la adopción de este modelo educativo.

Sin embargo, más allá de las modas existen razones importantes que llevan al replanteamiento del enfoque educativo.

En primer lugar los grandes desafíos a los que la sociedad, y por ende, el sistema educativo se enfrentan no deben olvidarse (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón, 2011):

- La globalización y los movimientos migratorios crecientes deben ayudarnos a ser conscientes de la riqueza que aporta la diversidad y de la importancia de desarrollar valores y actitudes que favorezcan la convivencia pacífica.
- Las evidencias observadas en la naturaleza, en el agotamiento de los recursos naturales, así como el aumento alarmante de la pobreza nos muestran la imposibilidad de mantener formas de vida como las que hasta el momento hemos seguido, y llevan a la reorientación y la construcción de nuevos hábitos de vida sostenibles.
- La sociedad del conocimiento, los avances tecnológicos impiden pensar en el logro de finalidades educativas pasadas, y al mismo tiempo hacen replantearse las metodologías necesarias para promover aprendizajes válidos y transferibles a diferentes contextos y situaciones. *“Hoy en día el ser humano no puede retener ni la enésima parte del conocimiento*

existente, ni la educación consiste en ello. La escuela debe ayudar al alumnado a buscar y realizar un uso eficaz de tal conocimiento” (2011:2767).

- Alfabetizar digitalmente a las nuevas generaciones resulta un desafío y reto a abordar en estos momentos, que les capacite no sólo en el manejo técnico de los dispositivos, sino que desarrolle hábitos de uso responsable y ético. Si bien las nuevas generaciones tienen cierta facilidad para lo primero por su condición de “nativos digitales”, deberán esforzarse especialmente por huir de algunos de los efectos nocivos que proliferan como el acoso en la red, la usurpación de identidad... y poner la tecnología al servicio y para el beneficio del ser humano.
- Los reproches constantes de la sociedad y la familia a la escuela, deben ayudar a recordar que el trabajo conjunto de los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa resulta uno de los recursos más eficaces para lograr las finalidades educativas pretendidas y dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los y las alumnas.

Por otro lado, Cano (2008) alude a tres razones básicas para la orientación hacia enfoques educativos basados en competencias (Cano, 2008):

- La rápida obsolescencia de los conocimientos, obliga a desarrollar competencias que permitan a los ciudadanos sobrevivir al exceso de información, buscando y procesando únicamente aquella que resulte útil y pertinente para cada situación, facilitando el aprendizaje o desaprendizaje (lo que corresponda a cada momento) para adecuarse a las situaciones que se presenten a lo largo de la vida en los diferentes contextos, personales, sociales o laborales.
- El crecimiento en el volumen de conocimiento así como en su complejidad, requiere huir de los esquemas tradicionales de fragmentación del conocimiento, precisamente para abordar su integración.
- La formación integral, planteada como objetivo principal de innumerables proyectos educativos de centros, tan necesaria hoy en día, exige el desarrollo de competencias básicas asociadas a las diferentes inteligencias establecidas en el concepto de Inteligencias Múltiples defendido por Gardner en los años noventa.

Estas tres razones además se apoyan en cuestiones básicas como la necesidad de priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza, convertir al alumno en el agente principal y activo en el proceso educativo, dotándole de las herramientas clave para alcanzar el éxito en las diferentes áreas o materias objeto de aprendizaje, mostrándole la verdadera utilidad de aquello que se aprende, fomentando la motivación y el ajuste del aprendizaje las verdaderas necesidades del alumnado. Asimismo, los procesos educativos deben preparar a los ciudadanos para participar en la sociedad a la que pertenecen y contribuir a su mejora y orientar al alumnado hacia el saber hacer y al aprender a aprender, favoreciendo su actualización permanente, la superación de la fecha de caducidad de los conocimientos, así como la transferencia de los aprendizajes a contextos y situaciones muy diversas (Mejía, 2010).

Y por supuesto, todo esto, teniendo en cuenta que las necesidades del alumnado de Educación Obligatoria son muy diversas y, por tanto, exigen repensar y reestructurar las respuestas educativas.

2. CUESTIONAMIENTO DEL PERFIL DOCENTE DESEABLE PARA ABORDAR TALES RETOS EDUCATIVOS

Como recoge Marcelo *“el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje”* (2009:1). Nos encontramos ante una realidad que enfrenta a nuestro sistema educativo al afrontamiento de innumerables retos que posibiliten el desarrollo de competencias en el alumnado de Educación Obligatoria en un margen de tiempo reducido.

Es cierto que los cambios en educación no son algo nuevo. De hecho, han sido una constante. Sin embargo, el reto educativo actual resulta especialmente relevante puesto que toca plenamente las funciones y actuaciones docentes. Educar por competencias, no supone una mera reorganización de las materias o de los niveles educativos, sino que afecta de forma directa al trabajo y desempeño del docente. Como muy bien expresa Vaillant, los cambios educativos actuales *“sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave”* (2006:121), cumpliendo totalmente por ende la idea arrojada por Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins (2005) al afirmar que cambiar debe comenzar a considerarse una parte más del trabajo del profesorado.

Más aún, se generaliza la idea de que la calidad de la educación y la innovación en ella, más allá de los planteamientos teóricos o las reformas educativas, se encuentra en manos del profesorado: *“el cambio educativo depende de lo que el profesorado piense o haga, tan simple y tan complejo como eso”* Fullan (1982; en Sikes, 1992:38), o como afirma McCulloch (2005), la aplicación de las reformas curriculares estará siempre en manos de la buena intención y de la habilidad de los docentes.

Como consecuencia de todo esto, es esperable que el interés por la mejora del profesorado haya aumentado de manera sustancial. Al fin y al cabo, el poder que éstos pueden ejercer de manera indirecta sobre la economía y el bienestar de los países es considerable (Cochran-Smith, 2008).

La relevancia manifiesta del docente para la innovación y la mejora de la calidad en educación, ha llevado a la consecución de numerosos estudios en torno a este colectivo por organismos como Eurydice o la OCDE, entre otros (Imbernón, 2006).

Siguiendo la clasificación establecida por Bowe y Ball (1992; en Esteve, 2006), podríamos ser positivos al constatar que el enfoque educativo basado en competencias, ha superado los dos primeros contextos: el *contexto macro*, en el que la sociedad exige al sistema educativo su adaptación a la nueva realidad; así como el *contexto político y administrativo*, en el que se ordenan en leyes y decretos las nuevas exigencias; quedando pendiente el último contexto, pero quizás el más delicado, aquel

referido a la *práctica educativa*, donde el profesorado debe planificar e implementar las acciones requeridas para hacer de las finalidades educativas, realidades visibles.

Superar este último contexto puede ser complicado porque los anhelos no derivan siempre en logros. Por ello, se observa esencial dotar al profesorado, actor principal, de las herramientas necesarias para ello, es decir, comienza a valorarse la necesidad de establecer un perfil docente que permita el logro de las finalidades educativas. Como afirma Pedró (2006), se sabe y se ha dicho mucho sobre el profesorado, así como sobre las cualidades que debería desarrollar o las variables que influyen en la calidad docente, sin embargo, todavía son pocos los aspectos contrastados de manera empírica.

Por ello, llevar a cabo estudios que se orienten a la definición del perfil docente necesario en la escuela de siglo XXI se hacen imprescindibles. A continuación, se presenta el proceso seguido para la validación de las competencias docentes necesarias en el profesorado de Educación Obligatoria; siendo conscientes de que su logro favorecerá la mejora educativa y contribuirá al logro de las finalidades de la Educación Básica; aunque sin olvidar la necesidad de la dotación de los apoyos y recursos por parte de las Administraciones Educativas que faciliten al profesorado el cumplimiento de sus funciones educativas; y en definitiva no caer en el error de confundir la búsqueda del perfil docente para el desarrollo de competencias con utilizar al profesorado como cabeza de turco a quien responsabilizar de la realidad educativa actual (Cochran-Smith, 2006).

Efectivamente, el diseño del nuevo perfil docente supone un paso en la mejora de la calidad educativa y en la respuesta a las crecientes necesidades de adaptación a las nuevas realidades educativas. Sin embargo, no debemos olvidar que su diseño supone también una ayuda para el propio profesorado, acostumbrado a escuchar constantemente todas las tareas que debe llevar a cabo, todos los aspectos de su acción que generan insatisfacción en las familias y la sociedad, pero que no recibe en muchos casos ni el respaldo ni los apoyos para el afrontamiento de tales de realidades.

Por tanto, la definición de las competencias clave docentes, y su desarrollo y mejora en los docentes supondrá también un paso importante hacia su bienestar. Al fin y al cabo como muy bien recoge Hué (2013) éste se encuentra totalmente ligado a la percepción de control de la situaciones laborales, de apoyo y respaldo en sus actuaciones, y especialmente en la percepción de ejercer con eficacia la propia labor y de disponer de las estrategias imprescindibles para afrontar las situaciones complicadas o estresantes propias de la actividad docente. Disponer de las competencias clave supondrá ser capaz de responder con eficacia a las necesidades y realidades educativas actuales.

Por otra parte, y como veremos posteriormente, la propia presencia de la competencia emocional entre las competencias clave del perfil docente, le permitirá movilizar aquellas habilidades y estrategias necesarias para garantizar su satisfacción en el ejercicio de su labor profesional.

3. PROCESO PARA LA VALIDACIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El diseño del perfil de competencias del docente de Educación Obligatoria se estructuró en cuatro fases.

En una *fase inicial*, se realizó una revisión en profundidad de la literatura referida al perfil docente, a sus cualidades y características, funciones y competencias requeridas para ejercer con eficacia su labor.

A lo largo de esta revisión, se observaron diferentes visiones y aproximaciones a las competencias docentes que podrían agruparse en dos enfoques fundamentalmente. Un primer enfoque en el que se establecen las competencias docentes en base a las funciones y tareas que debe desempeñar el profesorado en su quehacer cotidiano. Es el caso de las aproximaciones realizadas por autores como Perrenoud (2004), Camacho y Mendías (2005), Sánchez y Boix (2008), Romero (2009), Martínez-Navarro (2010) entre otros, así como por normativas que regulan la formación inicial del profesorado, como es el caso de las órdenes por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de maestro o de profesor de Educación Secundaria (ORDEN ECI/3857/2007, ORDEN ECI/3858/2007). Por otro lado, un segundo enfoque se centra en seleccionar de entre las múltiples competencias genéricas y comunes con otras profesiones, aquellas que resultan especialmente significativas y relevantes para el ejercicio docente. Autores como Menchén (2009), Galvis (2007), Carbonell (2005), Cano (2005), establecen su clasificación de competencias siguiendo esta perspectiva. De este modo también están planteados los perfiles de competencias del docente propuestos por agencias o proyectos como la ANECA (2004) o el Proyecto Tuning (González, y Wagenaar, 2009).

Además, se observó de manera generalizada que, si bien, al conceptualizar las funciones y competencias docentes se atienden no solamente a aspectos relacionados de manera directa con los procesos de enseñanza – aprendizaje, a la hora de planificar la evaluación de las competencias docentes, sigue existiendo cierta tradición por asociarla a la evaluación de contextos de aula y en relación a los procesos que se ponen en marcha para favorecer el aprendizaje; quedando a un lado funciones y competencias requeridas como agente perteneciente a una comunidad educativa, en la que interactúa no sólo con el alumnado, sino también con colegas, familias, entorno próximo, y para lo que le resultará imprescindible movilizar otro tipo de competencias. Este hecho, deja patente la necesidad no sólo de revisar los perfiles propuestos hasta el momento, sino la necesidad de reconfigurarlos para adaptarlos a la nueva función social del profesorado, así como a las nuevas realidades educativas en las que deberá desenvolverse, idea patente en Montero y Gewerc: *“la realidad contemporánea ha puesto a la escuela en el punto de mira, reclamándole nuevas funciones, organización y una re-conceptualización de la actividad docente, de la formación y desarrollo profesional del profesorado”* (2010:305).

Una *segunda fase*, abordaría la selección y definición propiamente dicha de las competencias consideradas imprescindibles, atendiendo a las aportaciones recogidas de otros autores así como al contraste con las funciones y actuaciones requeridas en la Educación Obligatoria para velar por el cumplimiento de los fines educativos.

Efectivamente, crear un nuevo perfil docente orientado a la consecución de los fines educativos actuales, supuso una tarea de revisión exhaustiva de la información recopilada, de contraste de perfiles y categorías, de agrupación de competencias propuestas por autores diversos, analizar su pertinencia en contraste con las funciones

exigidas normativamente; y definitivamente la selección y redefinición de las competencias prioritarias para el perfil.

Sin embargo, la validación del perfil pudo realizarse en la *tercera fase*, gracias al contraste de las competencias propuestas con la opinión de expertos que actuaron como jueces.

A lo largo de los años el juicio de expertos ha sido empleado en numerosas ocasiones y en muy diversos campos y temas de investigación como instrumento para la validación del conocimiento, de instrumentos..., desde la Economía y el Marketing, a la Medicina, las Ciencias Sociales y el ámbito educativo entre otros (Hung, Altschuld y Lee, 2007; en Blasco, López y Mengual, 2010). Además, existen experiencias previas, como la definición de las competencias profesionales de los educadores, aunque no del profesorado de Primaria y Secundaria Obligatoria generalista, sino de los especialistas en la Educación Física y el Deporte, donde el juicio de expertos han sido empleado como técnica para validar tal definición (Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino, 2006).

Sin duda, esta técnica se convierte en un aliado indiscutible puesto que se basa en dos principios fundamentales (Ruiz Olabuénaga, 1989):

- La opinión de personas cualificadas resulta más fiable que la de un individuo no especializado.
- Hacer partícipe a todo un grupo en el análisis de un tema resulta mucho más enriquecedor que tomar en cuenta la visión de un único individuo.

En este sentido, el perfil propuesto requería la revisión de personas expertas, que pudieran aportar su perspectiva. Además, contar con el apoyo de un grupo y no con la visión única como personas creadoras, fundamentaba y daba solidez a la propuesta.

Para garantizar la validez de los resultados obtenidos con la consulta a expertos se garantizó el anonimato, dado que las aportaciones realizadas por los expertos se trataron con total confidencialidad, salvaguardando la libertad de cada uno de ellos para expresar y formular sus opiniones.

Resultó una experiencia especialmente enriquecedora puesto que se evitó la influencia de los expertos entre sí, la repuesta individual y anónima permitió evitar la presión grupal a la conformidad que se produce en muchos casos en situaciones de diálogo en grupo.

Por otra parte, el anonimato favoreció la expresión libre y no condicionada de los expertos a responder en base a las ideas u opciones que se espera de ellos por su condición profesional.

También se evitó la desviación del tema a intereses personales de los jueces, lo que Ruiz Olabuénaga define como *ruido semántico*, dado que el instrumento cerrado que se les aportó así como la consulta individualizada impedía modificar el objeto de estudio o el análisis de cuestiones irrelevantes para éste.

La plantilla para la revisión aportada a cada juez contaba, por cada competencia con dos cuadros breves. Un primer cuadro informativo en el que se otorgaba un nombre a la competencia, se establecía su definición así como las dimensiones integradas en ella.

| |
|--|
| COMPETENCIA: |
| Definición: |
| ... |
| Dimensiones: |
| <ul style="list-style-type: none"> • ... • ... |

Tabla 1. Información básica sobre la competencia docente aportada a los jueces.

Con esta información, los jueces debían recoger su visión en una segunda tabla, indicando con una puntuación 1 a 4 la pertinencia de la competencia en el perfil, la precisión de su definición, así como la adecuación de las dimensiones. Se estableció la escala de 1 a 4 para evitar respuestas en valores medios que dificultaran la toma de decisiones. Además, se planteaba un espacio para las sugerencias, las observaciones y propuestas, que resultó realmente útil, pues a través de éste, los expertos matizaban sus respuestas, e incluso realizaban sugerencias para la mejora de las definiciones o de las dimensiones.

| Competencia... | | | | | Sugerencias / Observaciones /Propuestas |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| Pertinencia en el perfil | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Precisión de la definición | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Adecuación de las dimensiones | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Tabla 2. Indicadores para evaluar las competencias por parte de los expertos.

Una *cuarta fase*, supuso la recopilación, revisión y análisis de las aportaciones llevadas a cabo por parte de cada experto. Esta última fase resultó totalmente enriquecedora, puesto que permitió, por un lado, establecer como pertinentes las nueve competencias atribuidas al perfil docente. Pero, por otra parte, las aportaciones y sugerencias realizadas por los diferentes jueces ayudaron a matizar y precisar las definiciones así como a suprimir o readaptar algunas de las dimensiones integradas en las diferentes competencias, completando de este modo todo un proceso de aproximación a las funciones y competencias docentes.

En definitiva, este proceso de contraste, sin duda, supuso un paso esencial para validar el perfil y facilitar el abordaje de tareas posteriores y asociadas a este estudio, como la construcción de un instrumento para evaluar el nivel de competencias de los docentes.

Tras este proceso de validación, el nuevo perfil docente diseñado establece la existencia de nueve competencias, que por sus características podrían distribuirse en dos tipos:

- *Competencias clave docentes asociadas a las funciones y tareas del profesorado en la Educación Básica.* Estas competencias se asocian a las principales funciones y tareas que debe cumplir el docente para responder a las necesidades y exigencias educativas

- Competencia para la planificación y gestión educativa
- Competencia para la gestión e implementación del curriculum
- Competencia para la evaluación educativa
- Competencia en orientación y tutoría
- Competencia para el aprendizaje y para la investigación y la innovación
- *Competencias transversales a las competencias clave docentes.* Se denomina de esta manera a aquellas competencias que, sin estar asociadas a una función concreta de la tarea docente, resultan imprescindibles para una buena ejecución de las mismas. Estas competencias deberán combinarse y movilizarse junto con las competencias asociadas a las funciones docentes.
 - Competencia ética y compromiso profesional
 - Competencia para la coordinación docente y trabajo en equipo en la comunidad educativa
 - Competencia para la gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza
 - Competencia para la comunicación oral y escrita con la comunidad educativa

4. CONCLUSIONES

Comprobamos que el sistema educativo actual se enfrenta a grandes desafíos y demandas a los que hacer frente. La sociedad ansía y necesita ciudadanos competentes capaces de integrarse en ella y contribuir a su mejora. Para ello, el papel del docente es vital y se convierte en la llave para su logro.

Como expresa Clark, *“la enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad y la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación”* (Clark, 1995; en Day, 2007:14).

Sin embargo, hacer caer toda la responsabilidad de la educación en el profesorado no es ni justo ni realista. El profesorado requiere de los apoyos necesarios para poder hacer frente a tal requerimiento con eficacia y profesionalidad.

Por ello, definir el perfil del docente del siglo XXI, las competencias que necesitará movilizar, permitirá orientar la formación inicial del profesorado así como los recursos formativos y materiales aportados al profesorado en activo, garantizando de esta manera el desarrollo de éstas y por tanto, su óptima movilización en los contextos que les sean requeridos. Asimismo, el profesorado será consciente de las herramientas de las que ha de dotarse para abordar de manera satisfactoria su labor docente y aquellos aspectos en los que deberá concentrar todos sus esfuerzos para velar por la calidad de la educación de sus alumnos y por tanto de los futuros ciudadanos.

Finalmente, no debemos olvidar la importancia de compartir este perfil con los agentes implicados, es decir, con el propio profesorado, pues en la medida en que

éstos se sientan personas implicadas, asumirán de mayor grado los requerimientos a su perfil profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004): Borrador del Informe Final del Proyecto de "Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. [Revisado en 2010:
http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf].
- Blasco, J.E., López, A. y Mengual, S. (2010): Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 75-96.
- Boned, C.J., Rodríguez, G., Mayorga, J.I. y Merino, A. (2006): Competencias profesionales del licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 15.
- Camacho, S. 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
- Cano, E. (2008): La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, E. (2005): Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2005): El profesorado y la innovación educativa. En CAÑAL DE León, P. (coord.): *La innovación educativa*, 11-27. Madrid: Ediciones Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Day, C. (2007): Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea. Educadores XXI.
- Esteve, J.M. (2006): La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- GALVIS, R.V. (2007): De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- González, J. y Wagenaar, R. (2009): Reference Points for the design and Delivery of Degree Programmes in Education. Tuning Educational Structures in Europe. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (2005): International Handbook of Educational Change – Introduction. En Lieberman, A. (coord.): *The roots of educational change. International Handbook of Educational Change*, vol.1, vii-xi. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hué, C. (2012): Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68. [Fecha de consulta: 10/5/2013: <http://www.revistafuentes.es>].
- Imbernón, F. (2006): La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

- Marcelo, C. (2009): Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Martínez-Izaguirre, M.; Yániz, C. y Villardón, L. (2011): Curriculum y perfil docente para el desarrollo integral del estudiante. En Román, J.M. y Valdivieso, J.D. (comp.): *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, 2765-2779. Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Mejía, W. (2007): El enfoque de competencias: elementos clave. Bogotá: Editorial Norma Educación. [Revisado en 2012 en: http://www.eeducador.com/ecu/index.php?view=article&catid=52%3Avarios&id=44%3Aenfoco-de-competencias&format=pdf&option=com_content]REVISAR
- Menchén, F. (2009): El maestro creativo: nuevas competencias. *Revista Tendencias pedagógicas*, 14, 279-289.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2010): De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TICs. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 303-318.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Pedró, F. (2006): Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, 243-264. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Perrenoud, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Romero, E. (2009): Competencias docentes para la Educación Secundaria Obligatoria en el siglo XXI. Propuesta de definición y evaluación. *V Congreso de Formación para el Trabajo. Granada*, 24-27 de junio.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M.A. (1989): La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, A. y Boix, J.L. (2008): La construcción de la identidad y la 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.
- Sikes, P.J. (1992): Imposed change and the experienced teacher. En Fullan, M. y Hargreaves, A. (coords): *Teacher development and educational change*, 36-56. London: The Falmer Press.
- Vaillant, D. (2006): Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

