



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Competencias Docentes de los países del CAB:

Análisis cualitativo y cuantitativo



Convenio

Andrés

Bello



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Competencias docentes de los países del CAB. Análisis cualitativo y cuantitativo.

Resumen ejecutivo

Hacia un nuevo pacto educativo por la integración

Organización del Convenio Andrés Bello

Serie: ESINED II, Documento 5.

2024



CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Convenio Andrés Bello (Organización)

Competencias docentes de los países del CAB: análisis cualitativo y cuantitativo: Resumen ejecutivo / colaborador: Pablo César Muñoz Carril.-- Panamá :

Convenio Andrés Bello, 2024.

Serie: ESINED II, Documento 5.

64 páginas; 24 cm.

ISBN: 978-9962-8579-5-2

1. ESINED II 2. Formación de docentes 3. Competencias docentes. 4. Análisis cualitativo 5. Análisis cuantitativo

SCDD: 370.3 C76c

Organización del Convenio Andrés Bello-CAB

© CAB

Clayton, Panamá, República de Panamá

Calle Hocker/Maritza Alabarca Edificio 1013 A-B

Todos los derechos reservados

Serie: ESINED II, Documento 5.

ISBN: 978-9962-8579-5-2

Colaborador:

Pablo César Muñoz Carril

Diseño y Demacración:

Tomiko Murillo Gumiel | Instituto Internacional de Integración - IICAB

Cont

Contenidos

Presentación	7
Introducción	9
2. Consolidación de los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio	10
2.1 Resultados cuantitativos destacados	11
2.1.1. Caracterización de los colectivos participantes (profesorado y alumnado)	11
2.1.2. Valoración por parte del colectivo de profesorado de las competencias que definen a un buen docente	14
2.1.3. Valoración por parte del colectivo de alumnado de carreras de educación de las competencias que definen a un buen docente	19
2.1.4. Análisis comparativo entre las valoraciones del profesorado en ejercicio y del colectivo de alumnado	25
2.2 Resultados cualitativos destacados	27
2.2.1. Resultados preliminares que ofrecen contexto al estudio	28
2.2.2. Resultados en torno a la Dimensión 1: Características del Proceso de Formación Docente	34

2.2.3. Resultados en torno a la Dimensión 2: Competencias Docentes Clave	37
3. Resumen ejecutivo en el que se integran y destacan los aspectos clave de la Formación Docente derivada de los análisis cuantitativos y cualitativos y se incluyen recomendaciones para la Línea 3 de la Estrategia de Integración Educativa del CAB	42
3.1 Aspectos clave de la Formación Docente que emergen tras la integración de los aspectos derivados de los análisis cuantitativos y cualitativos	42
3.1.1 Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos emanados del análisis de datos	44
3.2 Orientaciones y Recomendaciones para la Línea 3 de la Estrategia de Integración Educativa del CAB para la práctica docente desde una perspectiva competencial	47
3.2.1 Orientaciones complementarias en torno a los procesos de formación y aprendizaje docente	53
4. Referencias	54
5. Anexos	55
5.1 Cuestionario sobre competencias valoradas por los estudiantes de las carreras de educación	55
5.2 Cuestionario sobre competencias valoradas por los estudiantes de las carreras de educación	60

Pres

Presentación

En el año 2018, la Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB) inició sus trabajos, tras la aprobación por parte de la Reunión de Ministros de Educación, de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED) con el objetivo de contribuir con los esfuerzos que se han venido desarrollando para mejorar la calidad educativa en los países miembros, desde un planteamiento y perspectiva diferentes.

En este sentido, la iniciativa se basó en la premisa de no continuar con prácticas que no arrojaban resultados satisfactorios, tal como lo expresa la conocida frase: “No esperes resultados distintos si sigues haciendo lo mismo”. A lo largo de los años, se han invertido inmensos recursos de los presupuestos nacionales en el mejoramiento de la educación sin lograr avances significativos, o peor aún en algunos casos, incluso observando un retroceso.

Frente a esta realidad, el CAB decidió apostar por un enfoque diferente, centrando su atención en el trabajo *conjunto* y *simultáneo* de tres grandes pilares de la calidad educativa: el currículo, los recursos educativos y la formación docente. Históricamente, estos elementos han sido tratados de manera aislada, sin una adecuada interrelación y correlación. La propuesta del CAB busca integrarlos para lograr un impacto mayor y más coherente en la calidad de los aprendizajes.

El primer gran resultado de esta nueva estrategia se materializó en los denominados Marcos Comunes de Criterios de Calidad (MCCC), una herramienta de integración, que recoge el consenso de los doce Estados miembros del CAB sobre los criterios de calidad que deben guiar cualquier política o práctica educativa. Este acuerdo es un hito significativo, ya que,

por primera vez en la región, una docena de países se ponen de acuerdo en los principios que consideran válidos en cuanto a calidad educativa y que marcarán la pauta en sus sistemas educativos.

Este logro marca el inicio de un nuevo clima de integración, que demuestra las ventajas del trabajo conjunto, el intercambio de experiencias, la cooperación solidaria y el apoyo mutuo. Este enfoque permite compartir experiencias exitosas y lecciones aprendidas, acortando procesos, evitando comenzar desde cero y ahorrando tiempo y recursos. Ventajas y valores agregados que resultan de los procesos de integración.

En su segunda fase, que actualmente se desarrolla (2022-2025) ESINED profundiza en sus tres campos de competencia antes mencionados: currículo, recursos educativos y formación docente, con el objetivo de desarrollar nuevas herramientas de integración para avanzar decididamente bajo el convencimiento de las ventajas que ofrece el trabajo conjunto y la unión de esfuerzos y voluntades en torno a una causa común.

Es con gran satisfacción que presentamos este **Resumen Ejecutivo de Competencias Docentes de los países del CAB: Análisis Cualitativo y Cuantitativo**, como un importante aporte al tema de la formación docente, crucial para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Con satisfacción podemos decir que no se trata de un estudio más sobre competencias docentes; ya que se constituye en la antesala del catálogo de competencias docentes de los países del CAB, a la vez que es testimonio fehaciente que la cultura de la integración se afianza cada vez más entre los Estados miembros del Organismo y es reflejo del trabajo conjunto, el diálogo constructivo, la orientación hacia objetivos comunes, el respeto por la diversidad y la fuerza de los consensos alcanzados.

La conciencia de que juntos somos más se hace evidente. Los logros van más allá de la generación de conocimiento y se convierten en pruebas concretas que la construcción de un sentido comunitario en nuestra Región está en marcha.

Delva Batista Mendieta
Secretaria Ejecutiva

Intro

Introducción

El presente documento, se enmarca en la Línea de Trabajo 3, relativa a la Formación Docente, desarrollado en el marco de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED II) del CAB. El propósito fundamental del estudio es identificar y definir las competencias clave que los docentes deben desarrollar a lo largo de su carrera profesional para asegurar una educación de calidad. En este sentido, ofrece un análisis exhaustivo de las competencias docentes en los países miembros del Convenio Andrés Bello (CAB), consolidando, en el presente resumen ejecutivo, los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de un riguroso y metódico estudio de investigación.

El enfoque metodológico utilizado en este estudio combina la recopilación y análisis de los datos mencionados y proporciona una visión integral de las competencias docentes. El componente cuantitativo del estudio se basa en una encuesta extensa aplicada a docentes y estudiantes de carreras de educación, que permitió una caracterización detallada de los colectivos participantes y una valoración de las competencias consideradas esenciales para un buen docente. De otra parte, el componente cualitativo incluye entrevistas a expertos y expertas en educación, ofreciendo una perspectiva profunda y contextualizada de las características del proceso de formación docente y las competencias clave.

A partir de los resultados del estudio, los Países Miembros del CAB realizaron el proceso de validación de las competencias docentes estudiadas, arrojando como resultado 18 competencias consensuadas, que se presentarán y describirán en el Catálogo de Competencias.

El Diagnóstico de las Competencias Docentes de los países del CAB, no solo permite evaluar los perfiles competenciales actuales de los docentes, sino que también ofrece una base sólida para el diseño de procesos

de formación y actualización profesional. Es importante subrayar que los resultados obtenidos son cruciales para el diseño de planes de estudios interdisciplinarios donde el eje central son las competencias que han de adquirir los estudiantes, siendo definitorias de una buena práctica profesional futura. Además, las recomendaciones derivadas del estudio están dirigidas a promover una formación docente basada en competencias, de forma que responda a las necesidades y desafíos del contexto educativo actual.

La estructura de este documento se organiza en varias secciones a saber: En primer lugar, se presentan los resultados cuantitativos destacados, incluyendo la caracterización de los colectivos participantes y la valoración de competencias desde las perspectivas del profesorado y del alumnado. En segundo lugar, se expone un análisis comparativo entre las valoraciones de estos dos colectivos y posteriormente se detallan los resultados cualitativos, ofreciendo un contexto preliminar al estudio y explorando las dimensiones específicas del proceso de formación docente y las competencias clave. Finalmente, en tercer lugar, se integra un resumen ejecutivo que destaca los aspectos centrales y esenciales de la formación docente, que incluye las recomendaciones consideradas más pertinentes.

El documento aspira a ser una herramienta valiosa para responsables de políticas educativas, formadores de docentes y todos aquellos interesados en mejorar la calidad de la educación en los países del CAB y terceros países. La colaboración y el compromiso de todos los actores involucrados son fundamentales para avanzar en la construcción de un sistema educativo que forme docentes competentes y comprometidos con la excelencia educativa.

2. Consolidación de los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio

En el presente epígrafe se pretende hacer un repaso de los resultados más significativos, consolidados en las dos fases nucleares del estudio: la cuantitativa y la cualitativa. Esta consolidación de resultados es esencial para proporcionar una visión integral y holística del diagnóstico de competencias docentes en los países miembros del Convenio Andrés Bello (CAB).

La fase cuantitativa del estudio, basada en encuestas y análisis estadísticos, ofrece datos objetivos y medibles que permiten identificar tendencias y patrones en la valoración de competencias docentes. Por otro lado, la fase

cualitativa, fundamentada en entrevistas y análisis de contenido, brinda una comprensión más profunda y contextualizada de las percepciones y experiencias de los expertos en educación entrevistados.

Este apartado no solo presenta los hallazgos de manera detallada, sino que también establece una base sólida para el proceso de integración de los resultados emanados de cada una de las tradiciones de investigación. La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permite generar conclusiones fundamentadas, rigurosas y robustas, asegurando que los resultados sean representativos y reflejen la complejidad de la realidad educativa. Esta integración es crucial para alcanzar los objetivos establecidos en este proyecto, ya que facilita una comprensión más completa y matizada de las competencias docentes y sus implicaciones para la formación y el desarrollo profesional.

2.1 Resultados cuantitativos destacados

A continuación, se procede a hacer un resumen de los resultados que han emergido de la fase cuantitativa a fin de recapitular y sintetizar algunas de los aspectos clave y contextualizar en este documento la información que será presentada en los apartados subsiguientes. En primer lugar, atendiendo a los datos de naturaleza numérica tratados en la primera dimensión del estudio, se presentará: (punto 2.1.1) la información que caracteriza a los dos colectivos participantes (profesorado en ejercicio y profesorado en formación-alumnado), (punto 2.1.2) los resultados generados en torno al primer objetivo planteado, es decir, las conclusiones extraídas en torno a la importancia referida por los docentes sobre las competencias profesionales propuestas; (punto 2.1.3), la información relativa al segundo objetivo formulado y que se dirigía a la identificación del grado de valor que le confiere el alumnado a las diferentes competencias docentes; y (punto 2.1.4) los resultados derivados del análisis intra-comparativo entre las valoraciones del profesorado en ejercicio y del colectivo de alumnado.

2.1.1. Caracterización de los colectivos participantes (profesorado y alumnado)

En relación con el primer grupo de participantes, el profesorado, podemos destacar algunos datos resumen de aquellas variables sociodemográficas que lo caracterizan. Así pues, contamos con un total de **6833 docentes** en servicio que han respondido el cuestionario y contamos con la siguiente información:

- En conjunto existe un amplio porcentaje de mujeres (73,3%) frente al peso porcentual que representa al colectivo masculino (26,7%), siendo la presencia femenina dominante en lo que atañe a los participantes que han respondido a la encuesta.
- La media de edad ha sido de 46,07 años, con una desviación típica de 9,79. Realizando una categorización por rangos se observa que la mayor parte del profesorado encuestado tiene entre 36 y 46 años (37,4%) y entre 47 y 57 años (34,2%).
- La media de años de experiencia docente a lo largo de la trayectoria docente de los encuestados ha sido de 16,13pts. mientras que la desviación típica de 9,78. Se percibe que la mayor parte del profesorado posee menos de 10 años de experiencia docente (33,8%). No obstante, también existe un amplio número de encuestados que se sitúan en un nivel de experiencia entre 10 y 16 años (20,6%) y entre 17 y 23 años (20,6%).
- En relación a la distribución geográfica, de entre los países del CAB que han participado en la distribución y recogida de los cuestionarios, se observa que: Perú (n=2918), seguido de Venezuela (n=1552) y Panamá (n=1023) han sido las zonas más participativas. Por su parte, las encuestas de Paraguay (n=58), España (n=3) y Chile (n=1) apenas son significativas por su escaso número.
- En lo tocante al entorno en el que está situado el centro educativo, la mayor parte del profesorado desarrolla su actividad docente en centros urbanos (55,9%), un 26,6% lo hace en zonas urbanas periféricas y, finalmente, un 17,5% en escuelas situadas en un ámbito rural.
- Haciendo referencia a la titularidad (o el tipo de financiación que reciben los centros escolares en los que el profesorado desarrolla su actividad profesional), se observa como un elevado porcentaje -92,4%- de los docentes encuestados desarrollan su actividad profesional en centros sostenidos con financiación pública y tan solo un 3,5% están sustentados con fondos particulares o privados. Asimismo, un 4,1% recibe no solo financiación pública sino también privada.

Siguiendo con la caracterización-resumen del segundo colectivo participante en esta fase del estudio (el alumnado de las carreras de educación), es preciso indicar que se cuenta con un total de **4430 casos**

válidos (una vez realizado el filtrado de la base de datos y que incluyó la eliminación de 781 casos atípicos o outliers). Así pues, destacamos en líneas subsiguientes algunos resultados descriptivos de aquellas variables sociodemográficas:

- El 77% de los encuestados fueron mujeres (n=3413), frente a un 23% de hombres (n=1017), lo que denota una abrumadora participación del género femenino. Estos datos son similares a los obtenidos en las encuestas del profesorado.
- En relación con el análisis de la distribución geográfica, se identifica la relación del número de encuestas recogidas por los países del CAB que han participado en el estudio, donde destacan las aportaciones de Cuba (n= 1382; lo que equivale a un 31,2% de encuestas aplicadas sobre el total), de España (n=930; que supone porcentualmente un 21%) y de Perú (n=574; 13%).
- En conjunto, el promedio de edad de los estudiantes de carreras de educación fue de 25,97 años, con una desviación típica de 9,55. Entre las naciones con mayor media de edad se encuentran Venezuela (media de 36,33 años) y España (media de 31,65 años); mientras que los países con estudiantes más jóvenes son: Cuba (media de 18 años) y Ecuador (media de 21,89 años).
- En lo que atañe al curso de la titulación que está cursando el alumnado, podemos destacar que la mayor parte de los estudiantes manifestaron estudiar en cuarto año (47,61%), seguidos de los de quinto año (18,71%). La categoría menos representativa ha sido la referida al sexto año (1,44%). Interpretamos que se puede deber al hecho de que son escasos los países donde los estudios superiores equivalentes a Licenciaturas pueden extenderse hasta 6 años, siendo común no sobrepasar los 5.
- Un gran número de estudiantes compaginan sus estudios con una actividad laboral, y así lo afirma el 37,2% de los encuestados. En amplia medida esta actividad laboral está vinculada al sector educativo, por ejemplo: actividades extraescolares y deportivas; acompañante escolar, animación infantil y sociocultural, apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, refuerzo escolar, maestros en ejercicio en diferentes etapas educativas, etc. Igualmente, se percibe una amplia heterogeneidad de sectores en los que se ubica la actividad laboral desempeñada, como es el caso del ámbito administrativo, la construcción, negocios particulares, hostelería, etc.

- En relación a la titularidad (o el tipo de financiación) que sustenta la institución educativa en la que el estudiantado está cursando su carrera universitaria, los datos afirman que amplio porcentaje de los centros en los que el alumnado cursa sus estudios de Educación recibe financiación pública, concretamente, el 69,7%, mientras que un 20,7% se nutre de financiación tanto pública como privada y tan solo un 9,6% emplea un modelo de financiación mixto (público y privado).
- Un amplio porcentaje de las instituciones educativas (en las que el alumnado está formándose) imparten exclusivamente carreras de educación (64,6%), aunque un nada desdeñable 35,4% de los encuestados afirman que sus centros también comparten espacio con otras titulaciones.

2.1.2. Valoración por parte del colectivo de profesorado de las competencias que definen a un buen docente

En este punto se pretende mostrar información sintética sobre las valoraciones realizadas por el colectivo del profesorado en torno a la importancia cedida a las diferentes competencias docentes propuestas. En definitiva, la idea es conocer cuál era la opinión de los docentes encuestados en relación con el grado de importancia que para ellos posee el dominio de cada una de las 25 competencias evaluadas (Tabla 1), a fin de definir lo que se podría considerar como un buen docente. Para ello recordamos que la escala de respuesta a cada uno de los 25 reactivos era tipo Likert de 1 a 5 (Muy baja=1, Baja=2, Intermedia=3, Alta=4 y Muy Alta=5).

Gracias a los resultados descriptivos podemos constatar que, en general, todas las competencias docentes consideradas han sido valoradas con una importancia “Alta” y “Muy Alta” por parte de los 6833 docentes en servicio. En este sentido, se puede observar cómo las mayores tasas porcentuales se ubican en los niveles superiores, lo que ha supuesto la obtención de medias elevadas para cada competencia, oscilando estas en un rango entre 3,87 y 4,34. Un dato significativo, en esta línea es que, 21 de las 25 competencias establecidas arrojaron puntuaciones promedio superiores a 4 puntos, lo que evidencia una opinión muy favorable respecto a la importancia de desarrollar por parte del profesorado dichas competencias. Además, las desviaciones típicas para cada competencia han sido bajas, lo que demuestra que no existe una disparidad o amplia dispersión de respuestas.

Si bien las puntuaciones medias obtenidas han sido muy elevadas para todas las competencias consideradas, en un esfuerzo de precisión y establecimiento de diferencias operativas, cabe precisar que las identificadas como más relevantes han sido las relacionadas con la **gestión de conflictos y clima de aula** (media de 4,34); la **comprensión de la función docente y sus implicaciones éticas** (media de 4,34); la relativa a la **actualización continua** (media de 4,33) y también la vinculada con el **bienestar de los estudiantes** (media de 4,27).

Resulta interesante que este tipo de competencias hayan sido consideradas como ligeramente más importantes frente a otras tradicionalmente más vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como pudieran ser las relativas al proceso de planificación conforme al currículo oficial (media de 4,26), la comprensión de los contenidos a enseñar y su sentido curricular (media de 4,23) o la evaluación científica del logro de los aprendizajes esperados (media de 4,03).

Por otra parte, y a pesar de ser consideradas como competencias importantes, comparativamente, las que han obtenido una menor puntuación (medias entre 3,87 y 3,99) han sido aquellas que se muestran más relacionadas con iniciativas a desarrollar a nivel de centro, las concernientes a la colaboración con otras instituciones externas a la escuela y también la relativa a la integración de las tecnologías para la mejora de los aprendizajes.

Tabla 1.

Batería de competencias docentes y puntuación promedio en el colectivo de profesorado

Competencia	Media
Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula	4,34
Comprende la función docente y sus implicaciones éticas	4,34
Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional	4,33
Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia	4,27
Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)	4,26

Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes	4,26
Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socioemocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos	4,26
Respeto el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa	4,25
Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral	4,25
Comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular	4,23
Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado	4,22
Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares	4,21
Educa desde del contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global	4,21
Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela	4,19
Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje	4,18
Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa.	4,17
Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula	4,09
Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela	4,09
Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural	4,04
Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)	4,04
Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados	4,03
Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela	3,99
Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos...) para mejorar los procesos educativos	3,98
Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes	3,87
Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos	3,87

Nota: Escala de respuesta 1-5

Asimismo, cabe señalar que desde un punto de vista inferencial, los análisis bivariados de tipo no paramétrico realizados arrojaron los resultados que se sintetizan a continuación:

- Se identificaron diferencias estadísticamente significativas **según el país** en el que se ejerce la profesión docente para las 25 competencias docentes. Cuba y Perú son dos de los países que muestran mayor discriminación con el resto. En el caso de Cuba el profesorado el nivel de importancia otorgado a las diferentes competencias es elevado, mientras que los profesores peruanos son comparativamente con otros países más críticos.
- En relación con el **género**, los hombres consideran más importantes (frente a las mujeres) aquellas competencias que se encuentran vinculadas a la incorporación de la tecnología en los procesos educativos, así como en el manejo de habilidades comunicativas en diversos lenguajes, como el icónico y el audiovisual, entre otros. Por su parte, las mujeres otorgan más relevancia que los hombres a aquellas competencias vinculadas a adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al currículo oficial del país, así como a las relacionadas con el bienestar del alumnado y su educación integral.
- En lo que respecta a la **edad**, en líneas generales existe un cierto patrón ascendente, de forma que se otorga mayor nivel de importancia a las competencias a medida que aumenta la edad del profesorado. Cabe destacar que los menores de 25 años consideran menos importantes frente al grupo de edad de entre 36 y 46 años las competencias: “3.7. Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula”, “3.11. Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula” y “3.15. Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela”.
- Para las 25 competencias docentes se observa un patrón común, en el que mayores **niveles académicos** suponen otorgar un más alto grado de importancia a las competencias docentes. Así, el profesorado con doctorado y maestría posee mayores rangos promedio.
- En lo que atañe a los años de **experiencia docente**, la prueba H de Kruskal-Wallis permitió identificar diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) para las 25 competencias docentes, a excepción de la competencia “3.16. Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa” ($H(4) = 9.445, p > 0.05$). Los docentes de menos de 10 años de experiencia son los que a nivel global discriminan con el resto de grupos de edad. En general, los profesores con menor nivel de experiencia son los que comparativamente al resto de grupos de edad confieren menor importancia a las competencias docentes establecidas.

- Los docentes con **contrato laboral permanente** frente a los que tenían un
- contrato temporal, los que confieren mayor importancia al desarrollo de las 25 competencias para ser un buen profesor.
- Los docentes a **jornada completa** consideran más importantes las competencias docentes que se muestran a continuación, frente al profesorado a jornada parcial:
 - 3.2. Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)
 - 3.6. Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural
 - 3.10. Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados o 3.14. Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela
 - 3.17. Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)
 - 3.18. Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa.
 - 3.19. Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral
 - 3.20. Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global
 - 3.22. Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos...) para mejorar los procesos educativos
 - 3.23. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos
- Según **el tipo de centro**, el mayor número de diferencias existentes se han producido entre aquellos centros de tipo “urbano periferia” y “urbano centro”, donde se ha podido constatar (tras el análisis

de los rangos promedio) que el profesorado que trabaja en centros urbanos situados en la propia ciudad confiere mayor importancia a las 25 competencias docentes consideradas frente a los docentes que ejercen su labor en centros urbanos de la periferia. Por otra parte, el menor número de diferencias halladas según los grupos considerados en la variable 2.1 (tipo de centro) se ubican en la comparación “rural” y “urbano centro”, seguido de “urbano periferia” y “rural”. En todos los casos, los rangos promedio del profesorado que ejerce su profesión en centros rurales han sido superiores a la categoría “urbano periferia”, lo que significa que en el binomio “urbano periferia-rural”, los docentes de centros rurales han otorgado un mayor nivel de importancia a las competencias docentes en las que se han identificado diferencias estadísticamente significativas.

- Las únicas competencias donde no se han apreciado diferencias según las categorías adscritas a la variable **“financiación recibida por el centro educativo”**, han sido: “3.15. Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela” (p-valor=0,434) y la “3.23. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que benefician los procesos educativos” (p-valor= 0,083). En líneas generales, las diferencias existentes se producen entre aquellos centros con financiación pública respecto a los privados y a los que reciben financiación mixta, siendo los docentes adscritos a estos últimos los que otorgan un mayor nivel de importancia a las competencias docentes (frente a los profesores que trabajan en centros con financiación pública).
- Respecto al **número de alumnado matriculado**, existe una cierta tendencia de forma que la importancia conferida a las 25 competencias aumenta progresivamente desde aquellos centros con menos de 50 estudiantes hasta aquellos otros con entre 201 y 400 alumnos.

2.1.3. Valoración por parte del colectivo de alumnado de carreras de educación de las competencias que definen a un buen docente

En este punto se pretende mostrar información sintética sobre las valoraciones realizadas por el colectivo del alumnado en torno a la importancia cedida a las diferentes competencias docentes propuestas. En definitiva, la idea es conocer cuál era la opinión de los futuros docentes en relación con el grado de importancia que para ellos posee el dominio

de cada una de las 25 competencias evaluadas (Tabla 2), a fin de definir lo que se podría considerar como un buen docente desde su perspectiva. Para ello recordamos que la escala de respuesta a cada uno de los 25 reactivos era tipo Likert de 1 a 5 (Muy baja=1, Baja=2, Intermedia=3, Alta=4 y Muy Alta=5).

Los resultados analizados revelan que los estudiantes consideran altamente importante todas las competencias, aspecto que se evidencia en las elevadas medias alcanzadas, todas ellas superiores a 4 puntos, a excepción del ítem “Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados” que obtuvo un promedio de 3,94, siendo igualmente una puntuación alta (tomando en consideración que la máxima teórica que se podría alcanzar en la escala de respuesta era de 5 puntos).

Entre las competencias mejor consideradas por el alumnado destacan, en primer lugar, asumir la necesidad de **actualizarse de manera continua** para su crecimiento profesional (media de 4,51); seguida de **comprender la función docente y sus implicaciones éticas** (media de 4,47) y también las competencias para **la gestión de los conflictos** y la generación de un buen clima en el aula (media de 4,45); así como, **atender a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado** (media de 4,44).

Por otra parte, y a pesar de que como ya indicamos todas las valoraciones son muy positivas, entre las competencias consideradas como menos relevantes por parte del alumnado (entre las 25 planteadas), se sitúan las siguientes:

- 3.22. Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos...) para mejorar los procesos educativos (media de 4,23)
- 3.5. Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes (media de 4,19)
- 3.23. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que benefician los procesos educativos (media de 4,13)
- 3.10. Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados (media de 3,94)

Tabla 2.
Batería de competencias docentes y puntuación promedio en el colectivo de alumnado

Competencia	Media
Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional	4,51
Comprende la función docente y sus implicaciones éticas	4,47
Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula	4,45
Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado	4,44
Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socioemocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos	4,44
Comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular	4,42
Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia	4,41
Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje	4,41
Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares	4,40
Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes	4,38
Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral	4,37
Respeto el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa	4,34
Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela	4,33
Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)	4,32
Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula	4,32
Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural	4,32
Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)	4,28

Educa desde del contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global	4,28
Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela	4,27
Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa	4,27
Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela	4,23
Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos...) para mejorar los procesos educativos	4,23
Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes	4,19
Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos	4,13
Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados	3,94

Nota: Escala de respuesta 1-5

En otro orden de cosas, desde un punto de vista inferencial, los análisis bivariados y de tipo no paramétrico aplicados al alumnado que cursaba carreras de educación, nos han permitido extraer una serie de conclusiones que se muestran de forma sintética a continuación:

- Se identificaron diferencias en función del **país** en el que los estudiantes cursaban sus carreras de educación. Concretamente, estas diferencias se apreciaron en las 25 competencias docentes. En líneas generales, Cuba, España y República Dominicana son los países que valoran de manera más importante (con rangos promedio más elevados) a las competencias establecidas. Por su parte, Perú y Panamá son las naciones que habitualmente obtienen rangos promedio inferiores al resto.
- Según el **género**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($p < 0,05$), a excepción de las variables “3.8. Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado” ($p\text{-valor} = 0,412$) y “3.12. Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia” ($p\text{-valor} = 0,083$). Todos los rangos promedio han sido mayores en los hombres frente a las mujeres, salvo en lo referente a la variable “3.8. Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado”.

- En lo que respecta al **nivel académico**, los estudiantes que están cursando sus carreras en España (Grado) y Cuba (Técnico medio superior en escuelas pedagógicas), así como aquellos estudiantes que están cursando máster (ubicados en la categoría de “otros”), son los que otorgan puntuaciones más elevadas a las competencias docentes establecidas en este estudio. En el extremo opuesto, los rangos promedio más bajos se sitúan en las titulaciones de “Nivel Técnico o Escuela Normal” y “Profesional (Perú).
- En relación con **año en el que el alumnado cursa sus estudios de educación**, se encontraron diferencias en todas las competencias docentes consideradas, a excepción de:
 - 3.18-Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa.
 - 3.19-Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral.
 - 3.20-Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global.
 - 3.22-Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos.

Cuanto más alto es el curso en el que los estudiantes cursan sus titulaciones de educación, mayor es el nivel de importancia conferido a las competencias docentes.

- Los estudiantes que cursan otros estudios además de los de Educación, señalan que consideran más importantes tan solo dos competencias (frente a aquellos estudiantes que solo cursan estudios de Educación):
 - 3.10. Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados.
 - 3.20. Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global.
- En función de si el alumnado desempeñaba o no alguna una **actividad laboral** mientras cursaba sus estudios de educación, se identificaron diferencias en 16 de las 25 competencias docentes consideradas. Dichas diferencias apuntaron a que los estudiantes que no desempeñan ninguna actividad laboral son en la mayoría de las ocasiones los que confieren mayor importancia a las competencias docentes establecidas.

- Según el **entorno en el que está situado el centro educativo**, se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en todas las competencias contrastadas a excepción de las siguientes:
 - 3.5-Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes.
 - 3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados. ○ 3.15-Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela.
 - 3.16-Respeto el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa.
- Las diferencias se producían comúnmente entre las categorías “rural y urbano centro” y “rural y urbano periferia”, siendo los estudiantes de centros situados en zonas urbanas y en la periferia urbana los que consideran las competencias docentes como más importantes frente a los estudiantes que cursan sus estudios en instituciones situadas en un entorno rural.
- En cuanto al **tipo de financiación** recibida por parte del centro en el que los alumnos cursan sus carreras de educación, se han identificado diferencias estadísticamente significativas en todas las competencias docentes a excepción de las siguientes:
 - 3.2. Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar).
 - 3.6.Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural.
 - 3.15. Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela.
 - 3.23. Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que benefician los procesos educativos.
 - 3.24. Comprende la función docente y sus implicaciones éticas.
- El alumnado matriculado en un centro en el que solamente se imparten carreras de Educación valoró con mayor nivel de importancia las siguientes competencias docentes frente a los estudiantes cuyos centros de estudio impartían otras carreras aparte de Educación ($p < 0,05$):

- 3.2. Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar).
 - 3.5. Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes.
 - 3.6. Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural.
 - 3.7. Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula.
 - 3.13. Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela.
 - 3.16. Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa.
- Se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre alumnado y profesorado respecto al nivel de importancia conferido a las 25 competencias docentes establecidas. Concretamente, son los estudiantes quienes obtienen puntuaciones más elevadas (frente al profesorado) en todas las competencias docentes a excepción de “3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados”. No obstante, y a pesar de la existencia de estas diferencias, tanto el profesorado como los alumnos han manifestado que, en conjunto, las 25 competencias docentes son relevantes, por lo que deberían ser desarrolladas en el ejercicio de la función docente.

2.1.4. Análisis comparativo entre las valoraciones del profesorado en ejercicio y del colectivo de alumnado

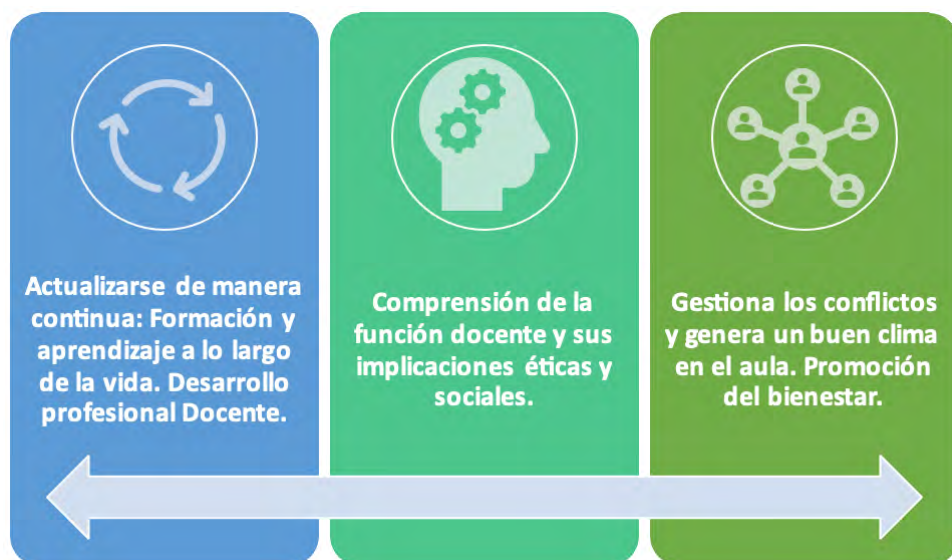
Realizando una comparativa con las respuestas del profesorado (incluidas en el apartado 2.1.2) y las del alumnado (incluidas en el apartado 2.1.3), existe gran coincidencia entre los docentes y los estudiantes, ya que sitúan por orden de importancia a las mencionadas competencias, vinculadas a la **importancia de la formación permanente como mecanismo para la mejora docente continua, la gestión del aula para evitar conductas disruptivas y generar un estado de bienestar en clase**, así como entender todas las **implicaciones que supone la función docente, con sus correspondientes aspectos éticos** (Figura 1).

Además, en relación a las competencias menos valoradas (en términos relativos), también se advierte una alta coincidencia entre las valoraciones del profesorado y del alumnado. En concreto, dichas competencias se

circunscriben a la colaboración con otros profesionales, a la integración de las TIC en los procesos educativos, al fomento de interacciones con otras entidades e instituciones del entorno o a la evaluación científica del logro de los aprendizajes esperados.

En definitiva, tanto el profesorado como el alumnado consideran que las 25 competencias docentes sobre las que fueron encuestados tienen un nivel de importancia “Alta” y “Muy Alta”, siendo todas ellas, en general, relevantes para ser un buen docente. Además, las respuestas para valorar el grado de importancia de cada una de las competencias han sido bastante homogéneas, ya que la dispersión de datos ha sido baja a juzgar por las desviaciones típicas alcanzadas y las medias arrojadas. Aun así, conviene matizar -dentro del elevado rango de importancia- cuales son aquellas competencias situadas en las primeras posiciones porque, consecuentemente, serán aquellas en las que el profesorado en formación y en ejercicio identifica un mayor potencial de desarrollo y un interés preponderante. A este efecto, y teniendo en cuenta la exigencia de priorización de los objetivos de aprendizaje generados a partir de la mayor parte de procesos de diagnóstico de necesidades en cualquier proyecto de formación eficaz y plausible, quizás los esfuerzos deban dirigirse a desarrollar esas competencias que se estiman imprescindibles o más deficitarias.

Figura 1. Competencias con mayor valoración por parte de profesorado en ejercicio y alumnado de las carreras de educación (convergencias).

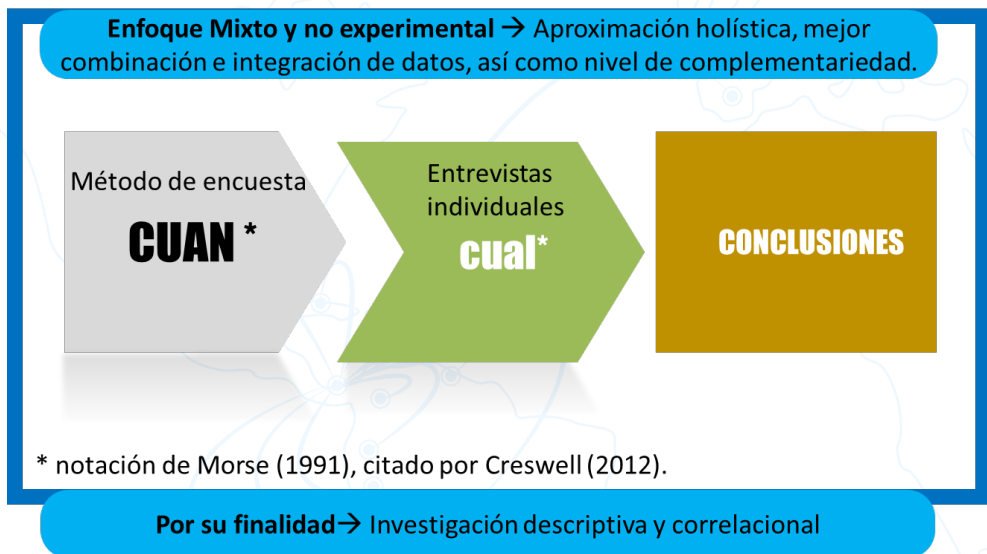


2.2 Resultados cualitativos destacados

La segunda fase de esta investigación es de corte cualitativo. Consecuentemente, para la recopilación de la información se ha recurrido a la entrevista semiestructurada. Así, se han llevado a cabo entre 6 entrevistas individuales con expertos internacionales de diferentes países, a fin de disponer de una visión que contribuye a la identificación de competencias docentes relevantes a considerar en un marco común (Ver Figura 2).

Figura 2

Creswell y Plano Clark (2018)



El proceso de investigación cualitativo cumple una función esencial en el carácter holístico del estudio planteado: alcanzar la comprensión de las relaciones complejas entre todo lo que existe (Stake, 2005), escuchando la voz de especialistas, conociendo sus percepciones, interpretaciones y nutriéndonos de su nivel experiencial. Así pues, las entrevistas desarrolladas han permitido revelar opiniones e inquietudes que tan solo pueden emerger en el ámbito del debate y en la negociación de significados. Por tanto, podemos afirmar, en base a los hallazgos advertidos y puestos a disposición en los informes previos, que se ha encontrado un potencial de riqueza y profundidad en las aportaciones de estos informantes que ha resultado clave para enriquecer, interpretar y comprender las implicaciones que supone para un docente formarse y desarrollarse mediante un enfoque competencial.

2.2.1. Resultados preliminares que ofrecen contexto al estudio

En este punto tratamos de hacer un repaso sucinto de algunas cuestiones significativas que han marcado el devenir de este caso de estudio de corte cualitativo. En primera instancia, haciendo referencia a las seis voces que han nutrido y configurado la base de este proceso de interpretación y búsqueda de significados. Así, contamos con un total de 6 expertas y expertos con un perfil heterogéneo, internacional y adaptado a las características del estudio. En este sentido, estos especialistas tenían un amplio nivel de experiencia en el ámbito de la formación docente, ocupando cargos no solo académicos en centros de educación superior de gran prestigio, sino también en instituciones y organizaciones públicas de alta relevancia:

- ENTREVISTADO 1= María Victoria Gómez (Ministerio Educación, Chile)
- ENTREVISTADO 2= Francisco Alarcón (Secretario General de CSUCA)
- ENTREVISTADO 3= María Teresa Tatto (Arizona State University, USA)
- ENTREVISTADO 4= Alfredo Bautista Arellano (Education University, Hong Kong)
- ENTREVISTADO 5= Emiliana Vegas (Banco Interamericano de Desarrollo)
- ENTREVISTADO 6= Lea Vezub (Universidad Buenos Aires, Argentina)

En segunda instancia, también cumple hacer alusión al proceso de recogida de datos y al análisis de la información. Como estrategia de recogida de datos se optó por una entrevista de carácter semiestructurado que partía de un guion -previamente elaborado y validado- que agrupaba un total de 11 preguntas. Esas cuestiones se adherían a dos grandes dimensiones (D1: Preguntas Genéricas sobre Formación Docente y D2: Preguntas Específicas sobre Competencias Docentes). (Tabla 3)

Tabla 3**Guion final de la entrevista a expertos de Formación Docente tras la validación de jueces expertos****Preguntas Genéricas sobre Formación Docente:**

1. ¿Cuáles considera que son los aspectos que caracterizan a un buen docente?
2. Desde su perspectiva, ¿cómo debería evolucionar la formación docente para adaptarse a las demandas cambiantes de la educación en el siglo XXI?
3. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los desafíos más importantes a los que se enfrentan los docentes actualmente, y cómo deberían abordarse en su formación?
4. ¿Qué acciones cree usted que debería desarrollar la Administración Educativa para mejorar la formación docente basada en un enfoque por competencias?
5. En su opinión, ¿qué importancia tiene la formación continua para los docentes y cuáles son sus implicaciones para la mejora educativa?

Preguntas Específicas sobre Competencias Docentes:

6. Bajo su perspectiva, ¿qué competencias son las que un docente debería desarrollar a nivel pedagógico y didáctico?
7. En su opinión, ¿qué competencias docentes deberían considerarse desde una perspectiva comunicativa, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en las relaciones con la comunidad educativa?
8. ¿Qué áreas identificaría como fundamentales para desarrollo de la competencia digital del profesorado?
9. ¿Considera relevante el desarrollo de competencias docentes en el ámbito de la salud, la seguridad y el bienestar? y, en caso afirmativo, ¿cuáles serían a su parecer las más importantes?
10. Desde un punto de vista de organización, gestión y colaboración escolar ¿cuáles son las principales competencias que un docente debería desenvolver?

11. ¿Qué tipo de competencias vinculadas a la diversidad, convivencia y ciudadanía considera que un docente debería desempeñar?

El tiempo de desarrollo de las entrevistas osciló desde los 44 minutos hasta los 86 minutos aproximadamente. (Tabla 4) Cada entrevista se realizó con carácter individual en una sala virtual, siendo los entrevistadores la coordinadora de la Línea 3 y el consultor de la Línea 3. Se procuró que la conversación se desarrollase de forma semiestructurada, a partir del guion previamente establecido, pero tratando de fomentar un diálogo abierto que permitiese enriquecer la información recogida.

Tabla 4
Tiempo de desarrollo de las entrevistas

Tiempo (min.)	Participante Experto
86' 12''	V. G. M
59' 12''	F. A.
85' 25''	M.T.T.
71' 15''	A. B. A.
44' 00''	E. V.
75' 11''	L. V.

Además, para el análisis de datos de naturaleza textual se procedió al empleo del modelo de Miles y Huberman (1984). Un enfoque interactivo de interpretación de significados que ayuda a abordar el conjunto de los datos cualitativos. Este modelo presenta tres pasos recurrentes que se combinan continuamente: la *reducción de datos*, la *representación de los datos* y la *elaboración de conclusiones y su verificación*. Estas tareas u operaciones constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos. En primer lugar, y para proceder de manera analítica al encuentro de significados emergidos de los datos ya recogidos y transcritos, utilizamos lo que en esta metodología se denomina *codificación mixta*, donde se combinan estrategias inductivas y deductivas. Nuestra aproximación parte de la

creación de un sistema de categorías de análisis basado en los objetivos y las tensiones de investigación propuestas en nuestro caso, pero siempre en busca de sustento en el material empírico recolectado. En cuanto al sistema de categorías que fue empleado en la fase inicial de análisis (inductiva), es necesario comentar que esta herramienta fue utilizada para organizar la codificación y establecer relaciones entre las categorías y sus subcategorías, pero este guion no era cerrado ni estático y estaba abierto a nuevas interpretaciones y descubrimientos (deductivo).

El proceso de codificación que se siguió cuenta con tres tipos de codificación diferenciales: La codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. Los distintos procesos de codificación no se desarrollaron de un modo secuencial, sino que se fueron integrando naturalmente. En resumen, el sistema de categorías o también llamado, manual de códigos, fue sufriendo cambios a medida que se codificaba y se releía el material. Se crearon categorías y subcategorías, se unieron categorías, se eliminaron otras, etc. Finalmente, y después de varias rondas de codificación, se obtuvo un sistema de códigos que vinculaba todos los fragmentos de los casos entrevistados sobre los diferentes tópicos, pero también que conectaba las nociones teóricas con las ideas que aparecieron en los datos (Borda et al., 2017).

Así pues, se han ido sucediendo diferentes rondas de codificación y asignación de significados a los fragmentos textuales. Primeramente, desde un enfoque inductivo (a partir del esquema de análisis preliminar) y posteriormente, desde un prisma deductivo, en función del cual las categorías han ido sufriendo modificaciones, supresiones, agrupaciones, etc., hasta el alcance de la saturación teórica de dichas unidades de significado. Además, para dar soporte al rigor y credibilidad de los resultados extraídos en la investigación, se han implementado estrategias de triangulación de los datos observados a través de la presentación de diagramas de red, diagramas de barras, y diagramas de Sankey- que ilustran sobre los códigos que componen y representan cada categoría, la relación, o coocurrencia entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad discursiva (Informe 3.2). Con el empleo de esta estrategia encontramos patrones de convergencia (mediante la verificación y comparación de la información obtenida en los diferentes momentos e informantes) para fundamentar las interpretaciones generadas en torno a nuestras tensiones de investigación.

El esquema definitivo de códigos, de dimensiones a las que se adscriben y la tipología de codificación a través de la cual emergieron se presenta en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5.
Esquema de Categorías Final (Manual de Códigos)

Código	Grupos de códigos	Tipología de codificación
o Capacidad de búsqueda de ayuda y gestión de recursos	Competencias Docentes	Deductiva
• Capacidad de innovación y creatividad	Competencias Docentes	Deductiva
• Características de la excelencia docente	Formación Docente	Inductiva
• Competencia cívica, social y de atención a la diversidad	Competencias Docentes	Inductiva
• Competencia comunicativa	Competencias Docentes	Inductiva
• Competencia crítica y reflexiva	Competencias Docentes	Deductiva
• Competencia digital	Competencias Docentes	Inductiva
• Competencia en seguridad y bienestar	Competencias Docentes	Inductiva
• Competencia pedagógica y didáctica	Competencias Docentes	Inductiva
• Competencia relacional, colaborativa y de gestión	Competencias Docentes	Inductiva
• Competencia- Alfabetización investigadora	Competencias Docentes	Deductiva
• Competencias de liderazgo	Competencias Docentes	Deductiva
o Competencias para la evaluación (autoevaluación/ heteroevaluación)	Competencias Docentes	Deductiva

o Conocimiento pedagógico del contenido de la disciplina	Competencias Docentes	Deductiva
● Conocimiento sobre el contenido de la disciplina	Competencias Docentes	Inductiva
● Desafíos de la profesión docente en la actualidad	Formación Docente	Inductiva
● Desarrollo de competencias aplicables en la realidad	Formación Docente	Deductiva
● El papel de la Administración Educativa en la formación docente	Formación Docente	Inductiva
● Formación continua (Importancia e implicaciones)	Formación Docente	Inductiva
● Formación docente ajustada al contexto	Formación Docente	Deductiva
● Motivación docente (autopromoción y promoción en el alumnado)	Competencias Docentes	Deductiva
● Oferta formativa (inicial y continua)	Formación Docente	Deductiva
o Reconocimiento-prestigio profesional	Formación Docente	Deductiva
o TPCK	Competencias Docentes	Deductiva
● Transformaciones en la formación docente	Formación Docente	Inductiva
● Vocación, valores y actitudes	Competencias Docentes	Deductiva

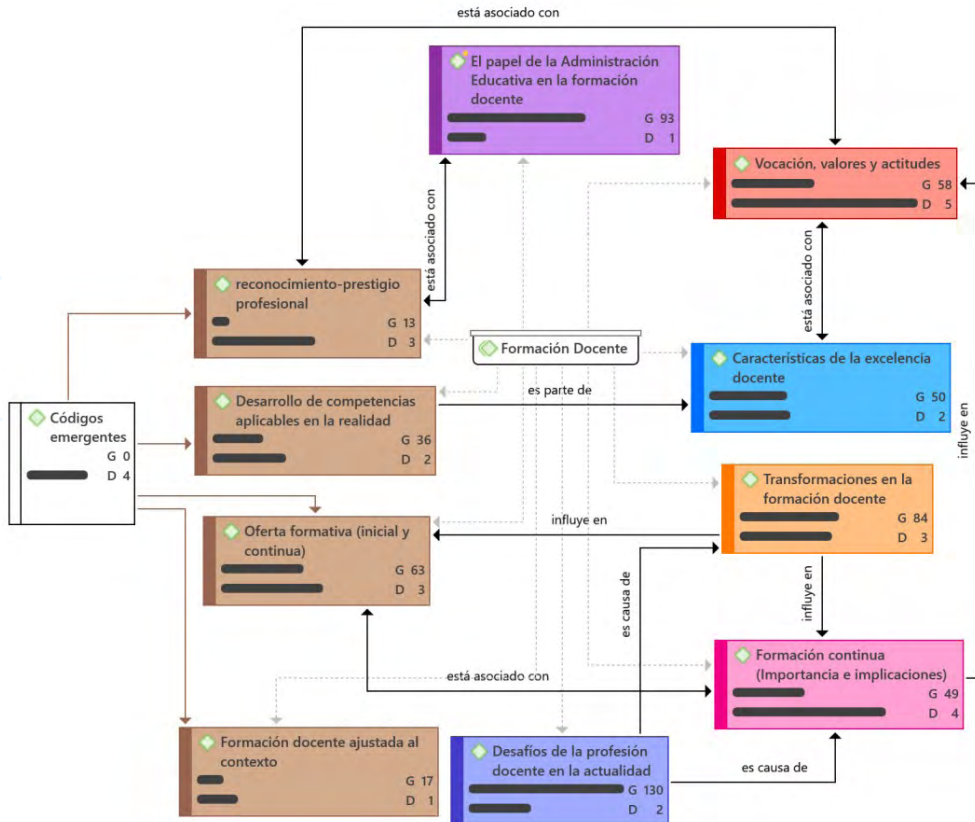
Los resultados emanados se estructuran, en un primer nivel, en torno a las dos grandes esferas que configuraban las tensiones del estudio. Por un lado, la Dimensión 1 que trata de arrojar luz sobre algunas cuestiones y características de cómo se configura (y se debería configurar) el proceso de formación docente en la actualidad; y, por otro lado, la Dimensión 2,

que pretende arrojar luz sobre la batería de competencias profesionales que se presumen imprescindibles en el perfil de un buen docente hoy en día.

2.2.2. Resultados en torno a la Dimensión 1: Características del Proceso de Formación Docente

Después de la implementación del proceso de análisis (de orden inductivo y deductivo), emanaron un total de 10 códigos-categorías que configuran y explican la dimensión relativa al proceso de formación docente. Se recogen, por tanto, algunas ideas fundamentales que el grupo de expertos apunta para arrojar luz sobre cómo deberían diseñarse los itinerarios formativos (formación inicial y continua) de los docentes hoy en día para atender a las demandas exigidas por el contexto actual. Dado el carácter complejo y poliédrico de esta dimensión (que tiene una clara naturaleza procesual), los elementos clave identificados están subsumidos en redes de conexión entre ellos, y también con los elementos de la D2. Estos vínculos y las relaciones que los caracterizan tienen idiosincrasias diferenciales. A este efecto nos servimos de la Figura 3 para poder interpretar el sentido y la naturaleza de estas interacciones entre categorías y elementos.

Figura 3.
Diagrama de Red Dimensión 1



En un esfuerzo de síntesis e interpretación de significados, se recogen a continuación algunas cuestiones clave que nos ayudan a comprender cómo podríamos mejorar los procesos de formación y aprendizaje docente en la actualidad:

- El papel de la administración Educativa en el diseño y devenir de los procesos formativos es nuclear, tanto en cuanto, es responsable, en primer lugar, de la identificación de los desafíos de la formación docente en la actualidad. En el análisis y operativización de aquellas destrezas que se entienden precisas para desempeñar la profesión con altas cuotas de calidad, pero también de las barreras y escollos que pueden estar presentes en los procesos de transformación del perfil profesional en función del contexto.

- La administración, al término de este proceso de diagnóstico de necesidades estructurales, también tiene un papel clave en el diseño de la oferta formativa (inicial y continua) que se pone a disposición del profesorado. Entendiendo que esta debe ser ajustada al contexto donde se desarrolla.
- Vinculado con el punto anterior, es la administración educativa la que tiene un importante rol en el reconocimiento y prestigio profesional que es conferido a los considerados como docentes excelentes.
- Es innegable que el elemento denominado “reconocimiento y prestigio profesional” funciona como promotor de la motivación y del proceso de configuración de la identidad docente. En última instancia, estos dos constructos de índole personal e intra-subjetiva se estiman clave en el desarrollo de competencias docentes, en la persistencia en los procesos de formación y en la calidad de la docencia ofrecida.
- Con relación a la formación inicial emerge una idea importante por parte de nuestro grupo de expertos vinculada a la posibilidad de realizar un proceso de selección más riguroso, taxativo y con un enfoque basado en competencias del grupo de personas que acceden a los estudios universitarios de educación. Se manifiestan las bondades asociadas al cribado de aspirantes a la formación para el desarrollo de la profesión docente, basándose en varios elementos. Por ejemplo, desde una perspectiva socioestructural, esto podría ayudar a conferir reconocimiento y prestigio a la profesión. Pero, además, se estima que podría tener influencias significativas en el potencial de desarrollo de aquellas competencias establecidas como clave (Dimensión 2), y la vocación, valores y creencias del profesorado del futuro.
- Asimismo, se llega a consenso sobre la necesidad de reformulación de los planes de estudio en el proceso de formación inicial (universitaria), como medio a través del cual poder dar respuesta a los desafíos de la formación docente en la actualidad. Lo que estaría mediado por el desarrollo de competencias aplicables a la realidad y contextualizadas. Asimismo, la propuesta de un enfoque competencial es unánime.
- La formación continua, los procesos de reciclaje y actualización son entendidos como una exigencia incuestionable de la excelencia docente, dadas los desafíos de metamorfosis continuada y exponencial a la que estamos sometidos todos los ciudadanos en la actualidad. Un hecho que adquiere, si cabe, una importancia nuclear

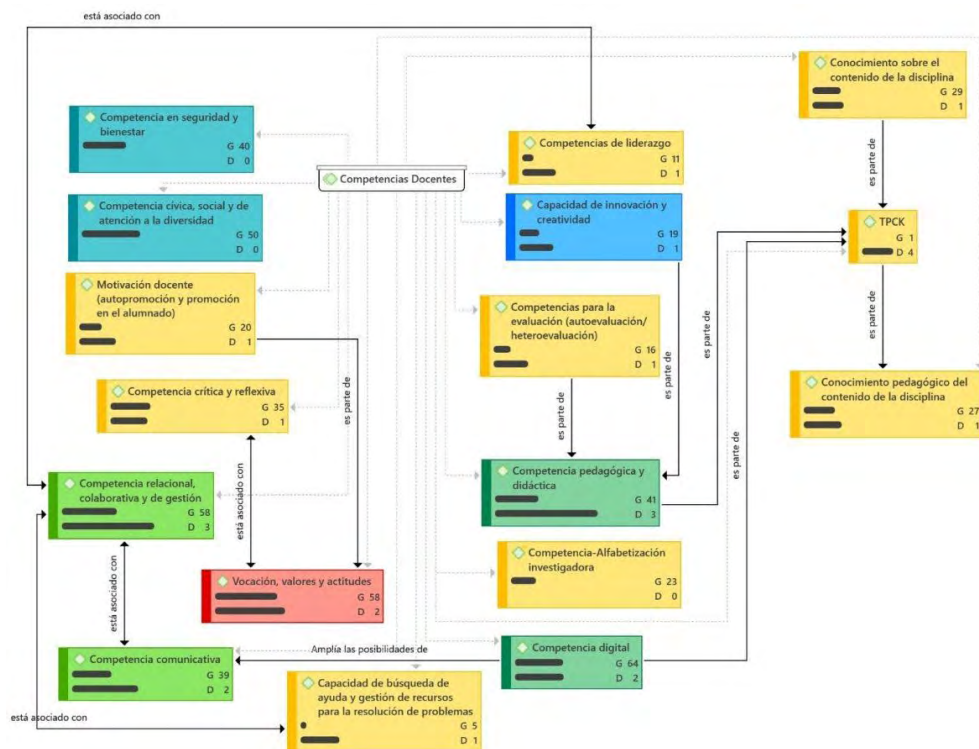
en el desempeño profesional docente. El profesorado no solo tiene la necesidad de seguir formándose para darle cuenta a sus propios retos y desafíos, sino que también tiene la responsabilidad de formar en un entorno en constante cambio a personas para que desarrollen esa misma destreza de actualización y adaptación al medio.

- Asimismo, se entiende que los procesos de formación continua del profesorado tienen una influencia en el enriquecimiento de su vocación y en la configuración (o reconfiguración) de los valores y creencias que van a definir su comportamiento profesional. A este respecto, cabe subrayar que una de las relaciones más consistentes advertidas en los resultados de esta dimensión es el vínculo entre estas valoraciones, creencias, actitudes (identidad profesional- vocación) y la excelencia docente. Además, se infiere el enfoque dinámico y constructivista de algunos conceptos que, tradicionalmente, pueden haber entendido como entidades más estáticas e inalterables en el tiempo. Como es el caso de la vocación.
- Otra de las relaciones más consistentes y advertidas entorno al elemento de “características de la excelencia docente” es, innegablemente, el desarrollo de competencias clave cuya operativización y descripción abordaremos de forma pormenorizada el siguiente subapartado, relativo a la Dimensión 2.

2.2.3. Resultados en torno a la Dimensión 2: Competencias Docentes Clave

Al igual que en el caso anterior, después de la implementación del proceso de análisis (de orden inductivo y deductivo), emanaron un total de 16 códigos-categorías que configuran y explican la dimensión relativa al marco competencial desde el cual se deberían plantear los procesos de formación de los docentes (inicial y continua). Se recogen, por tanto, algunas ideas fundamentales que el grupo de expertos apunta para arrojar luz sobre cuál es la batería de competencias clave en el desarrollo de un desempeño docente excelente que ayude al profesorado a responder a las demandas exigidas por el contexto actual. Dado que las competencias no se pueden entender desde un enfoque estanco y se configuran a través de la configuración de saberes de diferente naturaleza (teórica, procesual, actitudinal) los elementos clave identificados están subsumidos en redes de conexión entre ellos, y también con los elementos de la D1. A este efecto nos servimos de la Figura 4 para poder interpretar el sentido y la naturaleza de estas interacciones entre categorías y elementos.

Figura 4.
Diagrama de Red Dimensión 4



En un esfuerzo de síntesis e interpretación de significados, se recogen a continuación algunas cuestiones clave que nos ayudan a comprender cuales serían las competencias docentes claves en una praxis docente excelente a la luz de los hallazgos obtenidos en torno a la segunda dimensión de la fase cualitativa del estudio:

- Conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido. TPCK por sus siglas en inglés, pretende abordar algunas de las cualidades esenciales del conocimiento docente para integrar la tecnología en su enseñanza, prestando atención a la idiosincrasia compleja y diversa de los conocimientos de los docentes. La estructura del TPCK muestra la interrelación entre los tres componentes primarios del conocimiento del profesorado: Contenido de la disciplina (CK); Conocimiento Pedagógico (PK), y Conocimiento Tecnológico (TK). Estas tres competencias están identificadas en la estructura categorial emanada de los datos, pero la idea fundamental radica en el desarrollo

de la competencia docente para establecer sinergias entre estas tres tipologías de saberes, y que, consecuentemente, esta destreza se vea reflejada en su práctica docente. Cabe mencionar que de entre los espacios que vinculan las tres competencias (tomadas de forma aislada) es el “conocimiento pedagógico del contenido de la disciplina” el que adquiere un mayor peso entre las fuerzas de asociación. Sin embargo, se infiere que la propia competencia asociada al TPCK, desde una perspectiva holística, es la que adquiere una mayor significación de entre todas las identificadas. Es la categoría con la mayor densidad y saturación teórica de todas las emanadas.

- En relación a la propia competencia pedagógica y didáctica (tomada de forma aislada), se advierten ciertas vinculaciones con otras destrezas que nutren y forman parte de esta categoría. A este efecto, se destacan las competencias para la evaluación. No solo referidas al desarrollo de una evaluación ajustada y funcional del alumnado, sino también la capacidad para evaluar la propia práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, otra de las competencias que parece que contribuyen y forman parte de los saberes pedagógicos que se presumen necesarios en una docencia de calidad es la capacidad de innovación y creatividad, sobre todo, en lo referente a la implementación de metodologías educativas activas y alternativas. Identificando este conocimiento (teórico, práctico y actitudinal) como una herramienta que el docente puede emplear para promover altas cuotas de motivación y optimizar los resultados de aprendizaje del estudiantado.
- A efectos de la competencia digital (o también denominada competencia tecnológica/conocimiento tecnológico), los resultados muestran una importancia incuestionable en términos de densidad discursiva y saturación teórica. Sin embargo, un dato que cabe ser mencionado es el grado de adhesión o vínculo de esta competencia con las otras identificadas. Podría parecer que la competencia digital se erige como uno de los componentes con mayor peso dentro del constructo TPCK mencionado en líneas precedentes. No obstante, la asociación más significativa se encuentra con la “competencia comunicativa”, entendiendo que esta competencia tecnológica amplía las posibilidades de comunicación e interacción que nutren la práctica docente. Es decir, teniendo en cuenta los diferentes fines que se persiguen con el uso de la tecnología en el campo educativo (búsqueda y gestión de información, creación de contenido y

productos, y comunicación e interacción con otros) la preeminencia parece estar en el último de los objetivos, y no en el segundo como podría hipotetizarse. A pesar de este revelador dato, también se ha mostrado una perspectiva crítica por parte de nuestro caso de estudio del uso meramente instrumental de los recursos digitales y se exhorta a la implementación de estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque pedagógico reflexivo, planificado y crítico (y no de forma alienada). Entendiendo que las herramientas son un medio para mejorar ese proceso y no un fin en sí mismo.

- Seguidamente y en línea con lo anterior, abordamos la competencia comunicativa. Nuestro grupo de expertos refiere que la capacidad de oratoria, el uso adecuado de lenguaje verbal y no verbal, la habilidad de adaptación del registro lingüístico, etc. Son características sustanciales que definen a un buen docente. Además, se manifiesta que esta es una competencia transversal a todas las esferas diferenciales en las que tiene que desempeñar su trabajo el docente, es decir, que no se limita al escenario en el que el docente trata con el alumnado, sino también a los escenarios de interacción con las familias, la administración educativa, colegas y profesionales del ámbito, etc.
- Por otra parte, conviene continuar con la competencia relacional, colaborativa y de gestión, pues presenta una asociación significativa con la competencia comunicativa mencionada en el epígrafe anterior. Esta competencia obtiene una densidad discursiva elevada y además parece que se destacan otras dos que la nutren y la especifican. A este respecto, emerge la capacidad de liderazgo y la competencia para la búsqueda de ayuda, la gestión de recursos y la resolución de problemas.
- A continuación, se mencionan algunas competencias identificadas como claves en el perfil de un buen docente y que tienen un claro carácter actitudinal. En primer lugar, tenemos la competencia cívica, social y de atención a la diversidad. Esta pericia profesional se presume imprescindible desde un enfoque constructivista del aprendizaje y se asienta en un modelo inclusivo basado en la equidad y en la puesta en valor de la diferencia. En segundo lugar, se presenta la competencia en seguridad y bienestar. Este saber docente no solo se proyecta en el propio docente como una cuestión asociada a su autogestión, sino también su promoción en el desarrollo del propio alumnado. A este efecto, cabe mencionar que el grupo de expertos

muestra ciertas reticencias en algunas responsabilidades asociadas al cuidado *per se* del alumnado. En torno a esta competencia, se exhorta a la operativización y definición específica de cuáles serían los límites de la función docente a este respecto y cuál sería el rol del docente en esta línea. Por último, dentro de esta pseudoagrupación, se establece como competencia clave la gestión motivacional. Esta característica asociada a la excelencia se presenta (al igual que en el caso anterior) en dos vertientes: la propia promoción y gestión motivacional del profesorado para desarrollar una práctica profesional de calidad y para mantenerse implicados en procesos de formación y actualización a lo largo de su trayectoria laboral, y también la capacidad para generar situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de orientaciones motivacionales adaptativas y positivas por parte del alumnado.

- Por último, no podemos dejar de subrayar la importancia de dos competencias que emergieron en la fase deductiva del análisis de datos cualitativos. Así, tenemos, por un lado, la competencia crítica y reflexiva para poder transformar la realidad a fin de mejorar el sistema educativo, e implementar un desempeño docente fundamentado que optimice el proceso de aprendizaje del alumnado basado en una evaluación sistemática y razonada de la propia práctica y del contexto en el que se sitúa. Finalmente, comentamos la competencia investigadora, que se explica por la necesidad del docente de mantenerse actualizado para responder a las demandas de la sociedad y del entorno educativo. Se infiere que un buen docente cuenta con unos niveles óptimos de alfabetización investigadora para poder interpretar adecuadamente los avances educativos y el estado del arte en relación al conocimiento pedagógico, tecnológico y de contenido. También para poder implementar procesos de investigación en su propia práctica docente, resaltando, por ejemplo, la tradición de investigación-acción. Asimismo, estas dos competencias se asumen vinculadas, ya que la reflexión y la capacidad crítica deben asentarse en un conocimiento profundo de los marcos teóricos de referencia y de los avances científicos que se multiplican de forma exponencial en la actualidad. La capacidad investigadora debería asentar el sustrato de la capacidad crítica y reflexiva.

3. Resumen ejecutivo en el que se integran y destacan los aspectos clave de la Formación Docente derivada de los análisis cuantitativos y cualitativos y se incluyen recomendaciones para la Línea 3 de la Estrategia de Integración Educativa del CAB

3.1 Aspectos clave de la Formación Docente que emergen tras la integración de los aspectos derivados de los análisis cuantitativos y cualitativos

Las metodologías mixtas surgen en el marco del Pragmatismo, pero no es hasta los años 80 del siglo pasado cuando se produce la profusión real de estudios con esta perspectiva. Es en este momento cuando se comienza a crear una base teórica para una inclusión real de métodos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, pero implicando un cambio en el enfoque de investigación: ahora más centrado en la búsqueda de conocimiento y en la información que aporte el método (Greene, 2007). Como defiende esta misma autora (Greene, 2007, p.17)

Una manera de pensar a través de los métodos mixtos aspira a entender mejor la complejidad de los fenómenos sociales y de manera intencional incluir diversas formas de pensamiento, valoración y de manera respetuosa conectar las diferencias, para ser presentado a otros modelos mentales de investigación del mundo social.

Hay varios motivos que nos empujaron a considerar la utilización del método mixto en nuestra investigación. Basándonos en lo aportado por Greene (2007), una de las razones principales, ha sido la posibilidad de generar Triangulación. Poder buscar la convergencia, la corroboración y la correspondencia de los datos a través de las dos aproximaciones (JorrínAbellán, 2019), y de este modo incrementar la validez de los resultados del estudio, minimizando gran parte de los sesgos potenciales. Por otro lado, también la búsqueda de complementariedad y de claridad de los resultados, con el fin de incrementar la interpretabilidad, el significado y la validez de los datos obtenidos.

Aunque hay diversas tipologías y criterios para identificar los diseños mixtos de investigación, nos basamos en la reciente taxonomía propuesta por Creswell y Poth (2018), y en las descripciones pormenorizadas establecidas por Hesse-Bieber (2010), por la sencillez de comprensión de la misma. Esta taxonomía tiene en cuenta cuestiones como el énfasis y la conexión entre los métodos (cualitativo o cuantitativo). Entre otros

aspectos, la taxonomía empleada contempla aspectos relevantes, como el momento en el que se llevan a cabo los estudios (concurrente o secuencial) y la preponderancia de cada estudio dentro de la investigación. Si el modelo es concurrente, los dos estudios se llevan a cabo de forma simultánea y ninguno tiene prioridad sobre el otro. De ser secuencial, se decidirá cuál de los estudios tendrán mayor peso en la investigación y, por tanto, cuál irá en primer lugar para informar al segundo estudio. En función de los criterios anteriormente mencionados Creswell y Poth (2018), se asume que nuestro estudio se adhiere al Modelo de Convergencia Paralela. En este modelo cada estudio (cuantitativo y cualitativo) se centra en la obtención y en análisis de datos de forma independiente, para, posteriormente, generar procesos de triangulación y comparar el fenómeno desde las dos perspectivas. No predomina ningún método sobre el otro. Los diseños convergentes son muy buenos para aportar triangulación o incluso para complementar o extender resultados.

En definitiva, siguiendo a Greene (2007), la elección de esta metodología se basó en la búsqueda de complementariedad y de claridad de los resultados, con el fin de incrementar la interpretabilidad, el significado y la validez de los datos obtenidos. En este sentido, al investigar cuestiones relacionadas con el comportamiento y las actitudes humanas, como es el caso del desarrollo profesional docente y las competencias profesionales, es más ventajoso emplear varios métodos de recolección de datos. Las técnicas cuantitativas y cualitativas proporcionan una compensación entre amplitud y profundidad, y entre generalización y focalización, minimizando las debilidades de cualquier enfoque único.

A nivel global, el esfuerzo de integración de los resultados emanados en cada fase del estudio busca la convergencia, complementariedad y expansión de los datos obtenidos en ambas aproximaciones. El propósito fue buscar elementos comunes, tendencias y patrones para identificar el conjunto de competencias que configuran el perfil de un buen docente en la actualidad. Asimismo, otro de los objetivos estaba vinculado con la caracterización del complejo, multidimensional y variable proceso de aprendizaje y formación (marcado, además por los variados y significativos condicionantes contextuales) a través del cual el profesorado va a adquirir o desarrollar este conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes.

Consecuentemente, teniendo en consideración las cuestiones planteadas en líneas precedentes, se presumía incuestionable la necesidad de implementar un enfoque metodológico de aproximación a la interpretación del fenómeno de estudio que nos permitiese abordar de forma

sistemática, consistente y rigurosa las consideraciones arrojadas por los diferentes agentes, y la información sobre los elementos que tienen un papel diferencial y complementaria, en este desafío de construcción de conocimiento: la metodología mixta de investigación.

3.1.1 Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos emanados del análisis de datos

Como decíamos, la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos en la identificación de competencias docentes ofrece una perspectiva integral que permite capturar tanto la “visión macro” como los detalles y matices que conforman la realidad educativa. Al contrastar datos cuantitativos sobre la incidencia y la distribución de ciertas competencias con datos cualitativos sobre su significado y contexto, se obtiene una comprensión más completa y matizada de las habilidades, conocimientos y actitudes que caracterizan a un buen docente.

En el campo de la educación, la calidad del desempeño docente es un factor crucial para el éxito del proceso educativo. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también desempeñan roles multifacéticos que influyen en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Identificar las competencias clave que los docentes deben desarrollar a lo largo de su carrera es fundamental para diseñar programas de formación efectivos y mejorar la calidad educativa en su conjunto.

En la siguiente Tabla 6 se muestran aquellas competencias clave que se han podido identificar a través de los análisis cualitativos y su vinculación con las 25 competencias docentes incorporadas en la encuesta aplicada a profesorado en servicio y a alumnado de carreras de educación. Se ha realizado un ejercicio de transformación de los parámetros de los outputs generados en cada fase para poder implementar comparativas, identificación de convergencias y patrones comunes y de reducción de los datos generados en el proceso de análisis e interpretación de los resultados emanados previamente.

Tabla 6.
**Identificación y correspondencia de competencias docentes clave:
integración de datos cualitativos y cuantitativos**

Competencias docentes clave identificadas a partir docentes claves identificadas en el estudio del análisis cualitativo cuantitativo	Posible Correspondencia con las 25 competencias
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento tecnológico, pedagógico del sentido contenido (TPCK) curricular 	3.1 Comprende los contenidos a enseñar y su sentido
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento sobre el contenido de la Disciplina 	3.2 Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento Pedagógico sobre el contenido de la conforme al currículo oficial (del país, la región o la Disciplina institución escolar) 	
<ul style="list-style-type: none"> Competencia Pedagógica y Didáctica 	
<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de Innovación y creatividad 	3.4 Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje
	3. 13 Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela
	3.20 Educa desde el contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global
<ul style="list-style-type: none"> Competencia de evaluación (autoevaluación y heteroevaluación) 	3.9 Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares
	3.10 Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados
	3.15 Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> Competencia Digital 	3.5 ntegra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes
<ul style="list-style-type: none"> Competencia comunicativa 	3.17 Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)

<ul style="list-style-type: none"> Competencia relacional, colaborativa y de gestión 	3.14 Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela
	16 Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa
	3.18 Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa
	3.22 Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos
<ul style="list-style-type: none"> Competencia de liderazgo 	3.23 Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que beneficien los procesos educativos
<ul style="list-style-type: none"> Competencia para la búsqueda de ayuda y gestión de recursos 	3.19 Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral
	3.25 Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional
<ul style="list-style-type: none"> Competencia cívica, social y de atención a la diversidad 	3.6 Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural
	3.8 Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado.
	3.21 Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socio-emocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos
<ul style="list-style-type: none"> Competencia en seguridad y bienestar 	3.11 Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula
	3.12 Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia

<ul style="list-style-type: none"> • Competencia de gestión y promoción de la Motivación 	3.3 Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Crítica y Reflexiva 	3.24 Comprende la función docente y sus implicaciones éticas
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización Investigadora 	3.7 Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula

3.2 Orientaciones y Recomendaciones para la Línea 3 de la Estrategia de Integración Educativa del CAB para la práctica docente desde una perspectiva competencial

A continuación, se proponen algunas recomendaciones para la práctica docente partiendo de un enfoque competencial. Estas directrices parten de la integración entre los resultados emanados de la dimensión cualitativa y cuantitativa del estudio implementado. En consecuencia, podemos establecer, a efectos de conclusión, que el conjunto de competencias y saberes que definen a un buen docente se identifica con lo propuesto en las líneas subsiguientes:

TPCK- Conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido. Este modelo trata de identificar las relaciones existentes entre la tecnología, la pedagogía y los contenidos curriculares de enseñanza, con el propósito de integrar los tres tipos de saberes en una competencia docente holística y ajustada. Así, esta dimensión competencial hace referencia al conocimiento sobre la utilización de las TIC para apoyar estrategias y métodos pedagógicos en relación a la enseñanza de una disciplina. Incluye todas las habilidades y saberes descritos en las áreas previas y la interrelación entre ellas: La inclusión de las tecnologías de forma óptima en la aplicación de las estrategias pedagógicas o metodologías en la enseñanza; La apreciación de los contenidos propios de la disciplina desde una perspectiva digital, incluyendo el análisis de las posibilidades que ofrece la tecnología en el campo de estudio de la materia a impartir e integrando una metodología didáctica adecuada; conocer cuál es la razón de que ciertos conceptos sean más fáciles o más complicados de comprender por parte de los estudiantes, y analizar las oportunidades que ofrece la tecnología como vía para abordar esos desafíos; y además, el estudio de las ideas y los conocimientos previos del alumnado, así como

el análisis sobre cómo las tecnologías pueden facilitar un aprendizaje eficaz basado en esas ideas previas.

Conocimiento pedagógico sobre el contenido de la disciplina. El docente comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular. De forma sucinta podríamos decir que incluye los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido.

Competencia Pedagógica y Didáctica: Hace referencia a los conocimientos acerca de los procesos, prácticas, métodos de enseñanza-aprendizaje, valores y objetivos educativos. Este saber implica que el profesorado posea conocimientos sobre teorías de aprendizaje sociales, cognitivas, motivacionales; y, además, las habilidades necesarias para trasladar esas teorías a la realidad práctica de su aula en la promoción de actividades, en la gestión de las sesiones, en la evaluación. Así pues, podríamos destacar en este bloque competencias para: el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar); diseñar, desarrollar y evaluar proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela; educar desde el contexto local y preparar a los estudiantes para el mundo global.

Capacidad de innovación y creatividad (dentro de la esfera de TPCK), refiere la capacidad de optimizar, hacer más eficaz y atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva pedagógica y tecnológica. En síntesis, se trata de incorporación sistemática y planificada de prácticas transformadoras, orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, a través de la implementación de recursos educativos efectivos que favorezcan la adquisición de saberes de diferente naturaleza y el desarrollo de diferentes inteligencias.

Competencia de evaluación (dentro de la esfera de TPCK): En términos de heteroevaluación, esta competencia versa sobre la aplicación del dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido, seleccionando adecuadamente las estrategias, los recursos, criterios, actividades y técnicas. También la adherencia a unos principios de evaluación funcionales, constructivos y rigurosos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Esto supone tener un enfoque ético y ecléctico sobre los objetivos de la evaluación en los marcos formativos. Asimismo, desde la vertiente de autoevaluación, se estima que el docente debe evaluar su propia práctica y el funcionamiento del sistema educativo en la que esta se enmarca, a fin de participar activamente en procesos de transformación y mejora de la escuela.

Competencia Digital: Se trata de habilidades para el uso de las tecnologías. Además de la capacidad de aprender y adaptarse a los cambios que acaezcan en referencia a las mismas. Sin embargo, cabe matizar en este punto que el desarrollo de la competencia digital tiene, a su vez, dos vertientes. La primera, se asienta en dos conocimientos nucleares: el conocimiento pedagógico tecnológico, que es el relativo al conocimiento de las funciones y componentes de las tecnologías para ser aplicadas en el ámbito educativo. Lo que supondría la comprensión de las posibilidades y limitaciones de las TIC en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje cuando ciertas tecnologías están siendo utilizadas; y el conocimiento tecnológico del contenido de la disciplina, que incluye entender el funcionamiento de aquellas tecnologías que son adecuadas al área curricular que imparte el docente. Así, los docentes deben dominar su materia y las diferentes formas en que la tecnología supone nuevas posibilidades para reconstruirla, cambiarla o representarla. Por otro lado, la segunda vertiente, que posee un carácter más instrumental, se dirige al manejo de las herramientas digitales para potenciar la interacción y comunicación con otras personas en el ámbito profesional. Esto exige conocer diferentes recursos que puedan servir a este fin, identificar las bondades, limitaciones y potenciales perjuicios de cada uno de ellos y emplearlos para ampliar las posibilidades comunicativas. También se resalta en este punto la competencia en seguridad digital, en términos de autopromoción y promoción en el colectivo de alumnos, esto exige generar consciencia sobre los usos y malos usos que se pueden hacer de la tecnología y que pueden tener una influencia negativa en la vida de los individuos (adicciones tecnológicas, riesgos de internet, etc.).

Competencia relacional, colaborativa y de gestión. Esta competencia se identifica, en esencia, con la capacidad para trabajar con otras personas de forma conjunta y mancomunada para la consecución de un objetivo común, asumiendo la responsabilidad compartida e individual que los procesos relacionales y cooperativos exigen. De esta dimensión competencial podrían destacarles las cuatro subsiguientes: Trabajar en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela; respetar el marco normativo y responder a los requisitos de la Administración Educativa; promover interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa; colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos.

Competencia de liderazgo. Esta competencia podría identificarse como una subdimensión dentro del epígrafe anterior. Se identifica con

la habilidad necesaria para orientar la acción de grupos de personas en una dirección determinada, inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo. En último término, no podemos olvidar que esta es una competencia que debe estar presente, al menos, en el escenario profesional del docente cuando desarrolla su praxis en el aula, pues el docente debe erigirse como esa figura de referencia, de promotor de la motivación y de la acción educativa, y de planificador y responsable primero del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Competencia comunicativa: se refiere a la capacidad del docente para el manejo de las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros), no solo en el entorno aula para vehicular el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma óptima, sino también la capacidad de ajustar el registro a las diferentes esferas en las que ejerce sus funciones profesionales un docente. Esta competencia hace referencia, consecuentemente, a diferentes dimensiones: lingüística pura (semántica, sintaxis, etc.), sociolingüística (reglas de interacción social, conocimiento de patrones culturales, habilidad interaccional, etc.), pragmática (intencionalidad, presuposición, etc.) y psicolingüística (lenguaje verbal y no verbal, lenguaje corporal y emocional, etc.).

Competencia cívica, social y de atención a la diversidad. Esta competencia se presume imprescindible en la actualidad. Los principios cívico-sociales, los valores y las creencias del docente deben remar en pro de la justicia social, dado que son agentes de cambio y transformación de la realidad que habitan. Las personas que se dedican a la docencia adquieren la inexcusable responsabilidad de entender las formas de interpretar y actuar de sus alumnos/as en el mundo actual con el fin de construir sobre ellas unas mejores. Sin dejar de tener en cuenta los contextos, recursos y condiciones reclamadas como ideales, así como las obligaciones morales, sociales y culturales, que sirvan como guías y generando nuevas posibilidades para actuar de forma responsable y comprometida que ceda garantías de calidad a la enseñanza. Podríamos resaltar dentro de esta competencia los siguientes puntos: a) el quehacer docente contribuye a la construcción de una sociedad más humana, ecuánime y democrática.; b) análisis crítico de los elementos y dinámicas sociales e ideológicas que hacen de la educación un espacio de reproducción o de transformación de las desigualdades, c) cuidado, apoyo, responsabilidad y personalización educativa atendiendo a la diversidad del alumnado y tratando de promover la construcción de un modelo de inclusión en la escuela y en el aula.

Competencia en seguridad y bienestar: el docente debe promocionar hábitos saludables en el alumnado referentes a la alimentación, actividad física, prevención de tabaquismo y drogodependencias, etc. Al mismo tiempo debe procurar el cuidado de su propia salud, especialmente en lo referente al cuidado de la voz y control del estrés. Por otro lado, esta promoción de la seguridad y el bienestar debe entenderse tanto en escenarios virtuales como presenciales. En definitiva, en esta dimensión competencial, podríamos destacar la destreza del docente para: Gestionar los conflictos y generar un buen clima en el aula, y propiciar el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia. Por otro lado, se han advertido algunas preocupaciones funcionales y pragmáticas en la adquisición y puesta en práctica de esta competencia en un ambiente real. Pues, partiendo de los resultados cualitativos obtenidos, se cuestiona cuáles serían los límites de esta dimensión competencial y en qué líneas se debería basar concretamente la práctica del docente. Así, se exhorta a la operativización y definición específica de los conocimientos, destrezas y actitudes que engloba esta competencia.

Dimensión competencial para el desarrollo profesional docente:

Se ha tomado la decisión de configurar una agrupación de tres de las competencias identificadas en la triangulación de datos, dadas las sinergias e interconexiones que se establecen entre ellas, y la naturaleza común que subyace. En este sentido cabe comentar, que todas las competencias anteriormente descritas nacen y se desarrollan durante el proceso de desarrollo profesional docente. Sin embargo, las tres que se van a presentar a continuación, además de ser consecuencia de dicho proceso, pueden interpretarse como causas o catalizadores del mismo. Estas son: la Competencia de Gestión y Promoción de la Motivación, entendiendo esta competencia como la capacidad del docente de gestionar su propia motivación a fin de desempeñar bien su trabajo, pero también para mantenerse implicado en los procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. También la Competencia Crítica y Reflexiva para poder transformar la realidad a fin de mejorar el sistema educativo, y llevar a cabo un desempeño docente fundamentado que optimice el proceso de aprendizaje del alumnado basado en una evaluación sistemática y razona de la propia práctica y del contexto en el que se sitúa. Finalmente, también identificamos la Competencia Investigadora, que se explica por la necesidad del docente de mantenerse actualizado para responder a las demandas de la sociedad y del entorno educativo. Se infiere que un buen docente cuenta con unos niveles óptimos de alfabetización investigadora

para poder interpretar adecuadamente los avances educativos y el estado del arte en relación al conocimiento pedagógico, tecnológico y de contenido. También para poder implementar procesos de investigación en su propia práctica docente. Asimismo, estas dos competencias se asumen vinculadas, ya que la reflexión y la capacidad crítica deben asentarse en un conocimiento profundo de los marcos teóricos de referencia y de los avances científicos que se multiplican de forma exponencial.

En un esfuerzo de síntesis (siguiendo el principio de parsimonia que se identifica con la reducción de datos), reagrupación y jerarquización de las competencias y categorías competenciales derivadas de los análisis cualitativos, cuantitativos y de la integración final entre ambos, se propone, a continuación, la **Figura 5** que podría ilustrar sucintamente la priorización e interpretación -basada en los resultados extraídos- de las dimensiones competenciales que definirían al perfil de un/a buen/a docente:

Figura 5.

Dimensiones competenciales que definen a un/a buen/a docente

TPCK- Conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento pedagógico sobre el contenido de la disciplina • Competencia Pedagógica y Didáctica • Capacidad de Innovación y creatividad • Competencia de evaluación
Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento pedagógico tecnológico • Conocimiento tecnológico del contenido de la disciplina • Destrezas para la comunicación e interacción digital • Seguridad Digital
Competencia relacional, colaborativa y de gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa (lenguaje verbal, no verbal, capacidad de oratoria, etc.) • Trabajo en equipo • Colaboración con otros profesionales • Destreza interpersonal • Competencia de liderazgo
Competencia cívica, social y de atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación social - Modelo de Inclusión • Personalización educativa - Atención a la diversidad
Competencia en seguridad y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de conflictos y resolución de problemas • Promoción del bienestar y de la salud propia • Promoción del bienestar y la salud del alumnado
Competencia para el desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión motivacional • Competencia crítica y reflexiva • Competencia investigadora

3.2.1 Orientaciones complementarias en torno a los procesos de formación y aprendizaje docente

Resulta preciso destacar también algunas orientaciones, sugerencias e indicaciones de cara a la configuración y diseño de las trayectorias de aprendizaje del profesorado o del alumnado de las carreras de educación. Estos elementos pueden funcionar como promotores o inhibidores del buen desarrollo del proceso de aprendizaje y formación a través del cual se entiende la adquisición de las competencias docentes anteriormente mencionadas, y es por ello que debemos prestarle atención.

- La administración Educativa tiene un papel clave en los procesos de diagnóstico de necesidades formativas (formación inicial y continua) que se derivan de las demandas sociales, de los desafíos de la profesión docente en la actualidad y de la transformación innegable de los procesos de formación del profesorado.
- La administración educativa debe implementar cambios en el diseño de la oferta formativa para que se ajuste a las necesidades advertidas previamente y de forma contextualizada, para que el profesorado pueda identificar el valor de utilidad que tiene formarse y actualizarse a lo largo de la carrera profesional, para que los docentes desarrollen competencias aplicables en la realidad.
- La implicación por parte del profesorado en actividades de aprendizaje y formación para la mejora de su desempeño parte de que estimen un ajuste entre sus intereses y esa oferta formativa, y del desarrollo de una serie de actitudes, valores y creencias positivas en torno a la profesión.
- La diversidad de posibilidades en términos de escenarios, modalidades, espacios, recursos, agrupaciones, actividades e interacciones para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y formación docente, se entienden como favorecedores de la adquisición de las competencias que definen a un buen docente. Se plantea un enfoque complementario de estas posibilidades y no sustitutivo. La administración debe hacer un esfuerzo en la creación y promoción de esta variedad de oportunidades y el profesorado tiene la responsabilidad de identificar cuáles son las opciones que más se ajustan a su forma de aprender y formarse y a su identidad profesional.
- A fin de favorecer este proceso de mejora de las competencias docentes, se concluye que el reconocimiento y el prestigio profesional es un elemento clave, tanto en cuanto puede funcionar como base para la configuración de una identidad docente ajustada, para el desarrollo de orientaciones motivacionales adaptativas, para la adquisición de

actitudes y creencias funcionales de cara a su función profesional y, consecuentemente, para su óptima implicación en los procesos de aprendizaje y formación.

- La excelencia docente parte de la adquisición de competencias, saberes, conocimientos, destrezas y actitudes con un alto potencial de aplicabilidad en la realidad actual y ajustada al contexto donde se implementa la práctica docente.
- Se presume que una de las estrategias que se podría implementar a fin de mejorar la calidad de la educación -en términos estructurales- parte de la realización de un cribado de aspirantes a la formación inicial (universitaria) para el desarrollo de la profesión docente, basándose en elementos de naturaleza socio-contextual (reconocimiento y prestigio a la profesión), pero también personal (óptimo punto de partida en torno a las creencias, valores, aptitudes, y un mayor potencial de desarrollo de las competencias establecidas como claves en líneas previas). También se alude a la mejora y endurecimiento de los procesos de inspección y auditoría educativa en la fase del ejercicio de la profesión hasta que esta llegue a término.

4. REFERENCIAS

- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (5th Ed.). Sage Publications.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. Guilford Press.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2019). Rayuela 2.0: Una herramienta para promocionar la labor innovadora de maestros y maestras mediante la generación de diseños de investigación rigurosos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 23-39. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.23>
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Análisis de datos cualitativos. Un libro de consulta de nuevos métodos*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K., Denzin y S. Lincoln, (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, pp. 273-285. Sage.

5. Anexos

5.1 Cuestionario sobre competencias valoradas por los estudiantes de las carreras de educación

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS VALORADAS POR LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN

La organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB) en su calidad de organización internacional intergubernamental, tiene como propósito promover y fortalecer los procesos de integración en cuatro áreas fundamentales como son la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología, para procurar la mejora y el bienestar de sus doce países miembros. En el marco de la acción misional denominada Estrategia de Integración Educativa (ESINED), se ha iniciado un proceso de trabajo con la finalidad de establecer los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB. Para ello, los invitamos a que nos colaboren al contestar la siguiente encuesta que tiene como finalidad identificar las competencias que usted considera son fundamentales para el ejercicio de la función docente.

Este cuestionario de COMPETENCIAS DOCENTES se organiza en tres bloques:

- a. 1° Bloque, relativo a datos personales y profesionales de cada participante.
- b. 2° Bloque, referido a las características de la institución en la que está realizando sus estudios de Educación.
- c. 3° Bloque, se ofrece un listado de 25 Competencias Docentes y se solicita que valoren su grado de importancia para definir el perfil de un buen docente.

Agradecemos de antemano el tiempo y sus objetivas respuestas, a este cuestionario, las cuales contribuirán al éxito del mecanismo de mejora de la formación profesional docente.

Ante cualquier duda o interrogante puede enviar un mensaje al siguiente correo electrónico:

asamaniego@convenioandresbello.org

I BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y PROFESIONALES

1.1. Seleccione el país en que estas realizando tus estudios:

Bolivia- Chile- Colombia-Cuba-Ecuador- España-México-Panamá-
Paraguay-Perú-República Dominicana-Venezuela

1.2. Género: ☐ Femenino ☐ Masculino

1.3. Edad: _____

1.4. Nivel académico de los estudios que está realizando (marque solo una opción):

Nivel técnico o Escuela Normal ()

Profesional (Perú) ()

Licenciatura ()

Grado (España) ()

Otro, indique cual

1.5. Indique el año que está cursando:

1.6. Indique el semestre que está cursando:

1.7. ¿En este año o semestre que está cursando, realiza otros estudios además de los de Educación?

-No

-Sí (Indique cuál.....)

1.8. ¿Además de estudiar está desempeñando alguna actividad laboral?

-No

-Sí (Indique cuál:

II BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE ESTÁ REALIZANDO LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

2.1. Indique la Institución en la que está realizando sus estudios de educación:

Escuela Normal ()

Centro Superior ()

Institución de Educación Superior ()

Facultad ()

Otros, indique cual: _____

2.2. La institución en la que está estudiando está situada en un entorno:

- Urbano centro
- Urbano periferia
- Rural

2.3. La institución en la que está estudiando recibe:

- Financiación pública
- Financiación particular/ privada
- Financiación pública y particular/ privada

2.4. La institución en la que está estudiando imparte sólo carreras de Educación:

-Sí _____

-No _____

III BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN NECESARIA PARA SER UN BUEN DOCENTE

Indique según la escala que le presentamos **¿qué grado de importancia tiene para usted el dominio de cada una de estas competencias para definir lo que sería un buen docente?**

Escala de valoración:

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy alta
1	2	3	4	5

COMPETENCIA	1	2	3	4	5
3.1-Comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular					
3.2-Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)					
3.3-Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes.					
3.4-Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje					
3.5-Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes					
3.6-Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural					
3.7-Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula					
3.8-Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado					
3.9-Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares					
3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados					
3.11-Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula					
3.12-Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia					

3.13-Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela					
3.14-Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela					
3.15-Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela					
3.16-Respeta el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa					
3.17-Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)					
3.18-Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa					
3.19-Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral					
3.20-Educa desde del contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global					
3.21-Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socio-emocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos					
3.22-Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos					
3.23-Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que benefician los procesos educativos					
3.24-Comprende la función docente y sus implicaciones éticas					
3.25-Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional					

Aporte adicional que considere importante: _____

Muchas gracias por su colaboración

5.2 Cuestionario sobre competencias valoradas por los estudiantes de las carreras de educación

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS VALORADAS POR LOS DOCENTES EN SERVICIO

La organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural (CAB) en su calidad de organización internacional intergubernamental, tiene como propósito promover y fortalecer los procesos de integración en cuatro áreas fundamentales como son la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología, para procurar la mejora y el bienestar de sus doce países miembros. En el marco de la acción misional denominada Estrategia de Integración Educativa (ESINED), se ha iniciado un proceso de trabajo con la finalidad de establecer los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB. Para ello los invitamos a que nos colaboren al contestar la siguiente encuesta que tiene como finalidad identificar las competencias que usted considera son fundamentales para el ejercicio de la función docente.

Este cuestionario de COMPETENCIAS DOCENTES se organiza en tres bloques:

- d. 1º Bloque, relativo a datos personales y profesionales de cada participante.
- e. 2º Bloque, referido a las características de la institución en la que desarrolla su actividad docente.
- f. 3º Bloque, se ofrece un listado de 25 Competencias Docentes y se solicita que valoren su grado de importancia para definir el perfil de un buen docente.

Agradecemos de antemano el tiempo y sus objetivas respuestas, a este cuestionario, las cuales contribuirán al éxito del mecanismo de mejora de la formación profesional docente.

Ante cualquier duda o interrogante puede enviar un mensaje al siguiente correo electrónico:

asamaniego@convenioandresbello.org

I BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y PROFESIONALES

1.1. Seleccione el país en que estas ejerciendo su profesión docente:

Bolivia-Chile-Colombia-Cuba-Ecuador-España-México-Panamá-Paraguay-Perú-República Dominicana-Venezuela

1.2. Género: ☐ Femenino ☐ Masculino

1.3 Edad: _____

1.4. Máximo grado académico obtenido (marque solo una opción):

Nivel técnico ()

Normalista Superior ()

Licenciatura ()

Diplomatura (España) ()

Grado (España) ()

Especialidad ()

Maestría ()

Doctorado ()

Otro, indique cual

1.5. Años de experiencia de toda su trayectoria docente: _____

1.6. Grado o nivel en el que imparte el mayor número de horas de docencia: _____

1.7. Asignatura o materia en la que imparte el mayor número de horas: _____

1.8. Indique su situación administrativa en la institución educativa en la que imparte más horas de clase:

Contrato temporal () Contrato permanente ()

1.9. Señale su dedicación en la institución educativa en la que imparte más horas de clase:

Jornada completa () Jornada parcial ()

II BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA EN LA QUE IMPARTE MAYOR NÚMERO DE HORAS DE CLASE

2.1. La escuela en la que imparte el mayor número de horas está situada en un entorno:

- Urbano centro
- Urbano periferia
- Rural

2.2. La escuela en la que imparte el mayor número de horas recibe:

- Financiación pública
- Financiación particular o privada
- Financiación pública y particular o privada

2.3. Cantidad de estudiantes matriculados en la escuela en la que imparte el mayor número de clases aproximadamente:

- Menos de 50 alumnos
- Entre 51 y 100 alumnos
- Entre 101 y 200 alumnos
- Entre 201 y 400 alumnos
- Más de 400 alumnos

III BLOQUE: CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN DOCENTE

Teniendo en cuenta su experiencia como docente, indique según la escala que le presentamos **¿qué grado de importancia tiene para usted el dominio de cada una de estas competencias para definir lo que sería un buen docente?**

Escala de valoración:

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy alta
1	2	3	4	5

COMPETENCIA	1	2	3	4	5
3.1-Comprende los contenidos a enseñar y su sentido curricular					
3.2-Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al currículo oficial (del país, la región o la institución escolar)					
3.3-Organiza y desarrolla la progresión de los aprendizajes para impulsar el éxito educativo de los estudiantes.					
3.4-Implementa recursos educativos efectivos que favorezcan el aprendizaje					
3.5-Integra diversas tecnologías en los procesos educativos para el logro de mejores aprendizajes					
3.6-Diseña ambientes de aprendizaje según las características del contexto socio-cultural					
3.7-Investiga las situaciones presentadas en el proceso educativo para promover estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en el aula					
3.8-Atiende a la diversidad promoviendo la inclusión del alumnado					
3.9-Supervisa y ofrece retroalimentación a las actividades y tareas escolares					
3.10-Evalúa científicamente el logro de los aprendizajes esperados					
3.11-Gestiona los conflictos y genera un buen clima en el aula					
3.12-Propicia el bienestar de los estudiantes, identificando conductas de riesgo y actuando en consecuencia					

3.13-Diseña, desarrolla y evalúa proyectos, planes e iniciativas a nivel de la escuela					
3.14-Trabaja en equipo impulsando la cultura colaborativa en la escuela					
3.15-Participa en procesos de evaluación y mejora de la escuela					
3.16-Respeto el marco normativo y responde a los requisitos de la Administración Educativa					
3.17-Maneja las habilidades comunicativas verbales y no verbales, y los diversos lenguajes (icónico, audiovisual, entre otros)					
3.18-Promueve interacciones enriquecedoras, éticas, asertivas y empáticas con todos los miembros de la comunidad educativa					
3.19-Orienta al alumnado y a las familias para contribuir a una educación integral					
3.20-Educa desde del contexto local y prepara a los estudiantes para el mundo global					
3.21-Promueve el pensamiento crítico, las habilidades socio-emocionales y los valores cívicos y morales a nivel de aula, centro y comunidad en el marco de los Derechos Humanos					
3.22-Colabora con otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos) para mejorar los procesos educativos					
3.23-Fomenta la interacción con organizaciones e instituciones del entorno que benefician los procesos educativos					
3.24-Comprende la función docente y sus implicaciones éticas					
3.25-Asume la necesidad de actualizarse de manera continua para su crecimiento profesional					

Aporte adicional que considere importante: _____

Muchas gracias por su colaboración