



VOL. 19, Nº 2 (mayo-agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

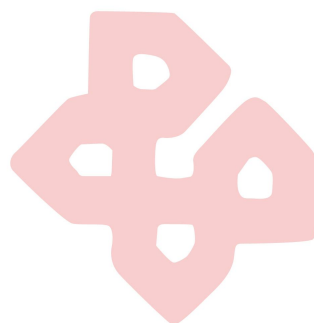
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/08/2013

Fecha de aceptación 12/10/2014

ANÁLISIS DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESORADO EUROPEO

Analysis of European teachers competence profile



*Miquel F. Oliver-Trobat, Santos Urbina-Ramírez y
Dolors Forteza-Forteza
Universidad de las Islas Baleares
E-mail: m.oliver@uib.es*

Resumen:

Las rúbricas han emergido Con este trabajo presentamos los resultados de un estudio descriptivo sobre las competencias actuales y las que debería poseer el profesorado europeo desde las percepciones de los implicados. La investigación se ha realizado mediante una encuesta con una muestra de 914 profesores no universitarios de las Islas Baleares. Forma parte del proyecto COMENIUS Competences of Professional Educators in Europe (COPE), en el que analizamos el nivel de competencias docentes en seis países de la Unión Europea. Los datos se han analizado mediante la técnica de discrepancia (Priority Need Index PNI). En el presente artículo se analizan los datos por competencias, por categoría competencial, por años de experiencia docente y por nivel educativo. De los resultados obtenidos destaca que el profesorado de las Islas Baleares admite tener mayores necesidades de formación que el conjunto de profesores de los seis países europeos analizados. En las Islas Baleares, los docentes noveles son los que tienen menos necesidades de formación en competencias de lengua extranjera y digital, mientras que los profesores que tienen de 6 a 17 años de experiencia son los que presentan menos necesidades en las otras familias competenciales. Por nivel educativo destaca que el profesorado de secundaria revela tener un menor nivel de necesidad formativa. Atendiendo a estos datos, así como a los de trabajos similares, los autores abogamos por más esfuerzos investigadores en torno a las competencias de los docentes así como por la realización de más acciones formativas que permitan aumentar su nivel competencial.

Palabras clave: *Competencias docentes, perfil profesional, desarrollo profesional de profesores, necesidad de formación*

Abstract:

In this paper we present the results of a descriptive study of European teachers' current competencies and those that they should have from their own point of view. The research was conducted through a survey with a sample of 914 non-university teachers from the Balearic Islands. It is part of the COMENIUS project, Competences of Professional Educators in Europe (COPE), in which we analyzed the level of teaching competences in six countries of the European Union. The data were analyzed using the technique of discrepancy (Priority Need Index PNI). In this paper we analyze the data by competences, by competence category, by years of teaching experience and by educational level. From the results we may highlight that teachers from Balearic Islands admit to have higher training requirements than those in the six European countries analyzed. In the Balearic Islands novice teachers are those with fewer training needs of foreign language and digital competences, while teachers having 6-17 years of experience are those with fewer needs in the other competence categories. By educational level we may emphasize that secondary education teachers declare to have fewer educational needs. Based on these data, as well as those of similar studies, the authors advocate to carry on more research around teachers competences and to conduct more training activities that will increase their level of competences.

Key Words: *Teacher competencies, professional profile, teacher's professional development, training need*

1. Presentación y planteamiento

La investigación que presentamos tiene como finalidad detectar qué competencias son necesarias para el nuevo profesor europeo no universitario de principios del siglo XXI. Ha sido realizada entre los años 2008 y 2011 en el marco del COMENIUS Competences of Professional Educators in Europe (COPE), un proyecto multilateral integrado por seis países (España, Holanda, Dinamarca, Polonia, Rumania y Noruega: que denominaremos UE-6) representados por nueve instituciones dedicadas a la formación inicial y permanente del profesorado (COPE, 2011).

Para determinar las competencias del futuro profesor europeo se diseñó un marco competencial de referencia del docente y posteriormente se llevó a cabo un análisis de necesidades a partir de las opiniones de profesores en ejercicio y en formación mediante un cuestionario. La segunda parte del Proyecto consistió en elaborar y experimentar un Programa Piloto de formación del profesorado en torno a las competencias con mayor necesidad formativa.

En este artículo presentamos y analizamos los resultados de la muestra específica de los docentes en ejercicio de las Islas Baleares (IB) en relación al nivel de competencia que actualmente consideran que tienen y el nivel de dominio deseado para el profesorado europeo, la priorización de las necesidades con más urgencia de mejora a nivel global y según la antigüedad del profesorado en el ejercicio de la profesión. Para facilitar el análisis, los datos de las competencias serán comparados con los resultados globales a partir de la muestra (n=1388) de los seis países participantes en el proyecto (UE-6) (COPE, 2011).

Hemos adoptado el concepto de competencia que definió la European Commission (2004) "a combination of skills, knowledge, aptitudes and attitudes, and to include the disposition to learn" (p. 3). Así mismo consideramos el dominio de las competencias como un rasgo fundamental de la profesionalización docente (Eirín, García Ruso y Montero, 2009).

Las primeras investigaciones sobre las competencias de los docentes como profesionales se remontan a principios del siglo XX y desde entonces se han utilizado un

conjunto amplio de términos para referirse a dicho concepto: ‘qualifications’, ‘requirements’, ‘specialisations’, ‘guidelines’, ‘capacities’, ‘teacherstandards’, ‘Codes of Professional ConductforTeachers’ y ‘qualities of excellentteachers’.

A partir de mediados de siglo XX el incremento de las investigaciones, y la generación de normativas político-educativas en torno al concepto de competencias fue enorme. Ryans (1960) analizó 6.179 profesores y 1.447 centros educativos para identificar el esquema de comportamiento del profesor en el aula, sus actitudes y sus cualidades intelectuales y afectivas, creó instrumentos para realizar dicho análisis y realizó comparaciones entre distintos grupos de enseñantes. Medley y Crook (1980) revisaron la literatura sobre eficacia docente y encontraron 600 correlaciones significativas entre los procesos de aula y la eficacia docente. Como resultado de su análisis establecieron los cinco comportamientos clave de los docentes eficaces.

En el mundo anglosajón la terminología más utilizada es la de estándares. En Estados Unidos dichos estándares han sido definidos por el *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE, 2001, 2008), el *Teacher Education Accreditation Council* (TEAC, 2012) y por *The Association of Teacher Educators* (ATE). También destacan los estándares de Australia (AITSL, 2011) y los de Inglaterra (TDA, 2007) entre otras aportaciones. En el caso de España diversas administraciones autonómicas han regulado la evaluación de las competencias docentes en sus normativas propias, pero destaca la de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2011) y la del Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2011). Fruto de la investigación sobre estándares cabe resaltar las aportaciones de Danielson (2007) ,quien establece de manera sistemática un marco formado por cuatro grandes dominios competenciales del docente (planificación, entorno de aula, enseñanza y responsabilidades profesionales), integrados por hasta seis componentes.

Destaca el Proyecto Tuning (2003) cuyo objetivo es la identificación de las competencias (genéricas y específicas) a partir de las contribuciones de los distintos agentes educativos europeos. La finalidad de este proyecto es aportar comparabilidad y equiparación entre las titulaciones universitarias europeas. Para ello se realizó un cuestionario de doble entrada donde los encuestados respondieron, para cada una de las treinta competencias propuestas, la importancia y el nivel de realización o logro de la competencia.

Perrenoud (2004), a partir del trabajo del equipo del Servicio de Perfeccionamiento de la ciudad de Ginebra en el curso 1996-1997 en el que participó activamente, realizó una de las aportaciones más conocida en el mundo educativo con su propuesta de diez nuevas competencias para enseñar.

El Ministerio de Educación de Quebec realizó unas orientaciones de competencias para la profesión docente en el ámbito no universitario (Martinet, Raymond y Gauthier, 2004). La propuesta consiste en doce competencias agrupadas en cuatro categorías: fundamentos de la profesionalización docente, acto educativo, contexto social y cultural e identidad profesional.

La primera fase del proyecto TALIS, desarrollado por la Comisión Europea junto con la OCDE durante los años 2007 y 2008 (OCDE, 2009) en el que participaron 70000 profesores y directores de educación secundaria de 23 países, analiza las creencias, las actitudes y las prácticas docentes, entre otros aspectos.

Ogienko y Rolyak (2009), realizaron un modelo de competencias para la formación del profesorado con dimensión europea y se basaron en tres tipos: las competencias clave, las

básicas y las especiales. La propuesta destaca por la importancia que dan a las competencias específicas.

Piesanen y Välijärvi (2009) realizaron un estudio mediante cuestionarios y entrevistas para identificar las competencias que los profesores deben tener. En el estudio se recopiló la opinión de 31 informadores clave representantes de los 21 países de la Unión Europea a través de un cuestionario donde se presentaban 32 competencias agrupadas en 8 categorías. Así mismo, en siete países de la UE, se realizaron 36 entrevistas a representantes de la administración educativa y de las universidades. El estudio permite analizar las diferencias en el tratamiento de las competencias docentes entre estos países.

Destaca también en España la aportación de competencias docentes publicada en el Libro Blanco para la nueva titulación de maestro en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (ANECA, 2005), que distingue entre competencias genéricas y específicas.

En las últimas décadas se han generado muchas más propuestas competenciales para los docentes no universitarios desde una perspectiva genérica (Bunk, 1994; Jofré, 2009; Gairín, 2011; Pavié, 2007 y 2011; Ayala, 2008; Tejada, 2009; Sotomayor y Walker, 2009; Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé, 2012), mientras que en ámbitos educativos específicos son menos abundantes. Esto es el reflejo, en cierta medida, de la falta de madurez del debate sobre las competencias en educación (Díaz, 2013), lo que repercute directamente en la práctica docente. De manera similar se manifiesta Pérez (2013), al señalar que es preciso el contraste entre la aplicación del modelo competencial y la teoría que se ha ido conformando en el transcurso de estos años..

Por otra parte, la Unión Europea recientemente ha generado diversos documentos sobre la política de calidad de la formación docente con la intención de que los estados mejoren en este aspecto. En dichos documentos se describen las orientaciones generales de la formación y las habilidades y las competencias requeridas para los docentes. Así por ejemplo, en el *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005), se pone énfasis en tres competencias clave: el dominio de las TIC, el trabajo colaborativo con todos los agentes educativos y el trabajo con y en la sociedad. Este documento sirvió de base para la elaboración de la comunicación *Improving the Quality of Teacher Education* (European Commission, 2007) donde se describe el perfil del docente europeo. Finalmente la Comisión publicó sus conclusiones sobre la calidad de la formación del profesorado en *The related Council Conclusions* (European Council, 2007) donde establece los temas y las prioridades en materia de formación y calidad del profesorado.

Otro referente importante son las aportaciones referidas a las competencias básicas dirigidas a la formación en general. De hecho, en nuestro estudio, para construir la matriz de competencias, nos hemos basado también en ellas ya que combinadas con las competencias del docente como profesional (genéricas) nos han permitido confeccionar una propuesta más completa.

Entre los estudios sobre competencias básicas destaca el documento *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description* (European Commission, 2002). Este trabajo es el fruto de las propuestas de la Cumbre Extraordinaria del Consejo de Europa celebrada en Lisboa el año 2000 donde se acordó identificar las competencias básicas para garantizar el acceso al aprendizaje en la sociedad de la innovación y el conocimiento. Un total de ocho competencias clave son las que

se definen, sobre las cuales se profundizará en el nuevo documento de implementación del programa “Educación y Formación 2010” publicado dos años más tarde (EuropeanCommission, 2004).

El estudio *Key competencies: A developing concept in general compulsory education* (Eurydice, 2002) analiza la definición y la identificación de las competencias clave en 15 países de la UE. La información de este estudio ha sido fundamental como punto de partida de la situación, efectuándose en el año 2012 una revisión de los avances realizados en relación a dichas competencias (Eurydice, 2012).

Es relevante también el Proyecto “Definición y Selección de Competencias: bases teóricas y conceptuales” (DeSeCo) de la OCDE (2006) diseñado para reunir la opinión de expertos y actores con el fin de producir un análisis ampliamente compartido sobre qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno. Este proyecto está relacionado con dos de las grandes evaluaciones internacionales sobre competencias: “Programme for International Student Assessment” (PISA) y “Adult Literacy and Lifeskills” (ALL) Iniciativas encaminadas a clarificar y homogeneizar, en el ámbito internacional, qué debe saber el ciudadano actual.

A partir de las aportaciones analizadas la propuesta que presentamos en el presente artículo, pretende ayudar a definir el perfil del docente europeo y aportar soluciones de mejora a la formación del profesorado. Para ello hemos llevado a cabo un proceso que denominamos “Análisis de necesidades sobre competencias” formado por tres subprocesos:

- a) Identificación y descripción de las competencias necesarias.
- b) Detección del nivel competencial del profesorado.
- c) Priorización de las competencias según las necesidades de formación.

De acuerdo con ello, nuestro estudio se ha centrado en los siguientes objetivos:

- Realizar una propuesta de competencias para el profesorado europeo.
- Analizar el nivel de dominio actual de las competencias y determinar el nivel que debe tener el profesorado europeo, de acuerdo con la opinión de los propios docentes.
- Realizar una propuesta de priorización de las competencias según su nivel de necesidad.

2. Metodología

En este apartado se explican las metodologías utilizadas para desarrollar cada uno de los objetivos de la investigación (véase tabla 1).

Tabla 1
Metodologías del estudio. Fuente: Elaboración propia

Objetivo del estudio	Metodología	Resultado
1. Realizar una propuesta de competencias para el profesorado europeo	- Análisis documental - Sesión de trabajo con especialistas de los 6 países participantes	- Propuesta de competencias del profesorado europeo
2. Analizar el nivel de dominio actual de las competencias y determinar el nivel de dominio que debe tener el profesorado europeo, de acuerdo con la	- Cuestionario para el Análisis de Necesidades mediante la técnica de discrepancia	- Nivel de dominio actual y deseado de las competencias docentes según los propios docentes

opinión de los propios docentes

3. Realizar una propuesta de priorización de las competencias según su nivel de necesidad	- Categorización de las competencias según el nivel de necesidad con la técnica de discrepancia (PNI)	- Análisis de los datos y listado de competencias según necesidad de mejora
---	---	---

2.1. Realización del marco competencial del profesor europeo

En primer lugar se trabajó con la propuesta de competencias docentes. Para ello se efectuó un análisis documental sobre las propuestas existentes hasta la fecha. Así mismo en el meeting celebrado en Gdansk (Polonia) en enero de 2009 se realizó un grupo de trabajo donde se debatió y aprobó la propuesta definitiva de marco competencial del profesorado europeo.

2.2. El cuestionario de Análisis de Necesidades

En el presente estudio hemos analizado la Necesidad sentida -también denominada percibida o latente- (Feltneed). Este tipo de "necesidad es equivalente a carencia subjetiva" (Bradshaw, 1981, 8); es decir, se basa en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre una determinada carencia. Bradshaw señala que cuando muchas personas de un mismo colectivo sienten las mismas necesidades, estas deben tenerse en cuenta a la hora de determinar la necesidad real (Real need), cuya definición no es patrimonio exclusivo de los expertos. De acuerdo con Gairín tiene un interés especial para la formación ya que identifica carencias reales de las personas (Gairín et al., 2002).

A partir del análisis de los instrumentos recogidos en las investigaciones señaladas se procedió al diseño del cuestionario, dirigido a los docentes, con las siguientes características:

Sección A: Información personal (sexo, edad, nivel educativo y años de experiencia docente)

Sección B: Competencias. Para cada una de las 24 competencias se les pedía que contestaran a las siguientes preguntas:

- ¿Qué nivel de competencia sería el deseado para los docentes europeos?
- ¿Qué nivel de competencia tiene usted actualmente?

Cada una de las preguntas del cuestionario referidas a las competencias debía ser contestada con una escala Likert de 5 puntos donde 1 es el nivel más bajo de dominio competencial y 5 es el nivel más alto. Estas preguntas nos dan información sobre:

- a) Nivel de dominio existente de la competencia. Esta escala indica la percepción sobre el grado personal de conocimientos, habilidades y dominio práctico de cada competencia.
- b) Nivel de dominio deseado. En esta segunda escala se indica la percepción sobre la necesidad de que esta competencia sea dominada por los profesores europeos.

Optamos por un cuestionario de doble respuesta porque de acuerdo con Witkin (1984) los análisis de necesidades deben incluir la comparación entre dos condiciones ya que considera que «the single-response instrument gives insufficient information about needs» (Witkin, 1984, 72). El hecho de utilizar la doble escala (situación actual y situación deseada) permite realizar el análisis desde la perspectiva de la discrepancia (diferencia existente - ponderada o no- entre la situación actual y la situación deseada).

Para el diseño de nuestro cuestionario nos sustentamos en estudios anteriores siempre realizados con cuestionarios de doble entrada. El trabajo que sin duda ha sido referencia para este tipo de estudios es el elaborado por Ingersoll (1976).

Una vez diseñado el cuestionario, fue validado por dos expertos seleccionados por cada uno de los países participantes que realizaron aportaciones para garantizar su viabilidad. Por otra parte, se realizó una prueba piloto a grupos de 15-20 profesores en ejercicio de cada uno de los países para comprobar la adecuada comprensión de los ítems planteados. En su conjunto esta fase de validación tuvo como resultado la reformulación de algunos ítems. La fiabilidad de consistencia interna del instrumento se estimó mediante el método estadístico alfa de Cronbach, que en la versión final del instrumento presenta un coeficiente de 0,96. El coeficiente por grupos de competencias específicas del profesorado siempre es igual o superior a 0,835 (Interpersonales: 0,840; Pedagógicas-didácticas: 0,835; Reflexión y desarrollo personal: 0,852 e Informativas: 0,870). Y el coeficiente por grupos de competencias genéricas es igual o superior a 0,852 (Lenguas extranjeras: 0,852; Digital: 0,870; Aprender a aprender: 0,876; Social y cívica: 0,899; Creatividad: 0,865 y Cultural: 0,890). El cuestionario por tanto ha demostrado ser consistente y confiable.

Para determinar la relación entre las variables (concretamente las referidas al nivel deseado y existente por cada competencia) y determinar el grado en que tienen tendencia a variar conjuntamente, realizamos el análisis de correlaciones producto-momento de Pearson y en todos los casos resultó ser significativo ($<0,001$).

2.3. Muestra y población

La investigación ha contado con la participación de un total de 914 docentes no universitarios en ejercicio de las Islas Baleares seleccionados a partir de la población compuesta por un total de 15306 docentes. El tamaño de la muestra con que se ha trabajado supone un error muestral del $\pm 3,1\%$ estimado para un nivel de confianza del 95% y bajo la situación más desfavorable en que la $p=q=0,50$. El proceso de muestreo realizado fue aleatorio estratificado, teniendo en cuenta para ello: el sexo (hombre, mujer); la isla (Mallorca, Menorca e Ibiza-Formentera) y la naturaleza de los centros (públicos y privados/concertados).

Los sujetos fueron invitados a participar y a cumplimentar el cuestionario suministrado online mediante la plataforma electrónica "Encuestafacil.com". Los directores de los centros educativos fueron los encargados de comunicar y de explicar a los docentes participantes, previa circular de la Dirección General de Personal Docente en la que se especificaba todo el proceso.

La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo de 2009 y se invitó a participar a 998 docentes; sin embargo la muestra final se redujo a un total de 914 sujetos ya que algunos no respondieron y otros fueron invalidados por haber contestado el cuestionario con un porcentaje inferior al 50% de los ítems.

Tabla 2
Características y distribución de la muestra del estudio (tamaño de la muestra = 914 docentes en ejercicio)

Sexo	Tipo Centro	Mallorca	Menorca	Ibiza-Formentera	Total general
Hombre	Concertado	38	3	3	44
	Público	181	19	27	227

Mujer	Concertado	107	13	6	126
	Público	404	56	57	517
Total		730	91	93	914

2.4. Análisis de datos

Para determinar el nivel de prioridad de cada competencia se ha utilizado la técnica de discrepancia Índice de Priorización de Necesidades (PriorityNeedIndex PNI) englobada en la familia de metodologías de "Sistema mixto" (las que utilizan la ponderación en el cálculo). Dicha técnica, introducida por Lane, Crofton y Hall (1983), es utilizada en cuestionarios de doble escala, como el nuestro. Para calcular el Índice se utilizan las medias de las puntuaciones de las dos escalas: la referida a la situación deseada (I) y la correspondiente a la situación existente actualmente (D). La fórmula es la siguiente: $PNI = I \times (I-D)$.

Esta fórmula pretende dar más importancia a los objetivos o situación deseada y por ello introduce este valor como multiplicador de la discrepancia clásica (situación deseada menos situación actual).

Para analizar los datos, según los ciclos de vida docente, a partir de las aportaciones de Sikes, Measor y Woods (1985) y de Huberman (1990), hemos establecido tres etapas: hasta 5 años de experiencia (noveles); de 6 a 17 años (madurez) y más de 17 años (recapitulación).

Para todos los análisis descritos se ha empleado el paquete estadístico "StatisticalPackageforthe Social Sciences" (SPSS versión 15.0).

3. Resultados

3.1. Propuesta de marco competencial del profesorado europeo

Tal y como ya se ha señalado, a partir del análisis de la literatura sobre competencias, del que hemos presentado algunos de los exponentes más representativos, y del grupo de trabajo realizado en Gdansk (Polonia) en enero de 2009 se optó por diseñar el mapa competencial inicial; mapa que sirvió de base para realizar el cuestionario y recabar la información de los participantes, a partir del cruce de (a) las competencias genéricas y (b) las competencias específicas de la tarea docente.

Después de analizar las competencias básicas propuestas por la EuropeanCommission (2002, 2004), las trabajadas en los países participantes y las investigaciones mencionadas con anterioridad, se decidió descartar la competencia en lengua materna y la competencia matemática, ya que se consideró que ambas se adquieren mayormente en la formación preuniversitaria. De este modo, tras realizar las adaptaciones para equiparar los distintos países, las competencias genéricas a analizar son las siguientes:

1. Comunicación en lenguas extranjeras
2. Competencia digital
3. Aprender a aprender
4. Competencias social y cívica
5. Sentido de iniciativa, espíritu emprendedor y creatividad
6. Conocimiento y expresión cultural

En cuanto a las competencias específicas, se concretó incluir las siguientes:

1. Competencia interpersonal
2. Competencia pedagógico-didáctica
3. Competencia de reflexión y desarrollo personal
4. Competencia para acceder a la información

A partir del cruce de las competencias genéricas y específicas se diseñaron 24 competencias que a priori debe tener el profesorado europeo (véase tabla 3).

Tabla 3

Marco competencial de profesorado europeo. Fuente: elaboración propia

Competencias genéricas	Competencias específicas del profesorado			
	1. Competencia interpersonal	2. Competencia Pedagógica-didáctica	3. Competencia para la reflexión y el propio desarrollo	4. Competencia informativa
5. Comunicación en lenguas extranjeras	1. Comunicarse eficazmente en lengua extranjera con compañeros y alumnos	2. Enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera	3. Participar y contribuir en prácticas reflexivas en un entorno de habla en lengua extranjera	4. Acceder y difundir información en una variedad de medios de comunicación
6. Competencia digital	5. Utilizar recursos electrónicos y digitales en la comunicación y cooperación con compañeros docentes	6. Utilizar recursos digitales con una metodología eficaz en su práctica en el aula	7. Colaborar y utilizar medios de comunicación electrónicos para dar apoyo a la discusión y a la reflexión	8. Promover información a través de medios de comunicación electrónicos
7. Aprender a aprender	9. Promover procesos de aprendizaje cooperativos y colectivos	10. Basar su práctica docente en información nueva pertinente y en la investigación	11. Aplicar recursos para reflexionar sobre un contenido que ya se ha aplicado, para incorporar mejoras	12. Acceder y proporcionar información para dar apoyo al aprendizaje del alumnado
8. Competencia social y cívica	13. Participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral	14. Ajustar y desarrollar sus prácticas docentes según las regulaciones locales	15. Reflexionar sobre competencias sociales y cívicas	16. Localizar y utilizar documentos sociales y educativos
9. Sentido de la iniciativa, del espíritu emprendedor, y de la creatividad	17. Liderar e implicar a compañeros en proyectos creativos	18. Aplicar creativamente métodos pedagógicos de escuela inclusiva	19. Utilizar la reflexión para la mejora y el desarrollo creativo	20. Contribuir al desarrollo y a las mejoras de recursos de información
10. Conocimiento y expresión cultural	21. Entender y responder apropiadamente a las situaciones culturales diversas	22. Proporcionar oportunidades de enseñanza y que aprenden en un ambiente cultural diverso	23. Reflexionar sobre las prácticas docentes de maneras culturalmente apropiadas	24. Tener acceso y proporcionar información eficaz y apropiada

3.2. Análisis de necesidades de las competencias del profesorado europeo

Tal como se recoge en la figura 1 y en la tabla 4 las únicas dos competencias donde UE-6 presenta un índice más elevado de necesidad que IB son “Proporcionar oportunidades para aprender en ambientes culturales diversos” y “Reflexionar sobre las prácticas docentes de forma culturalmente apropiada”. En el resto de competencias los profesores de IB

presentan un nivel de necesidad superior. En muchas ocasiones esta diferencia es muy elevada, especialmente en todas las competencias de la categoría de comunicación en lengua extranjera y competencias digitales, donde el PNI tiene una diferencia de dos o más puntos. Es el caso de las tres competencias referidas a lengua extranjera: comunicar, enseñar y realizar prácticas reflexivas, y las cuatro de competencia digital: utilizar recursos electrónicos y digitales con compañeros, en su práctica de aula, para la difusión y la reflexión e información sobre medios electrónicos.

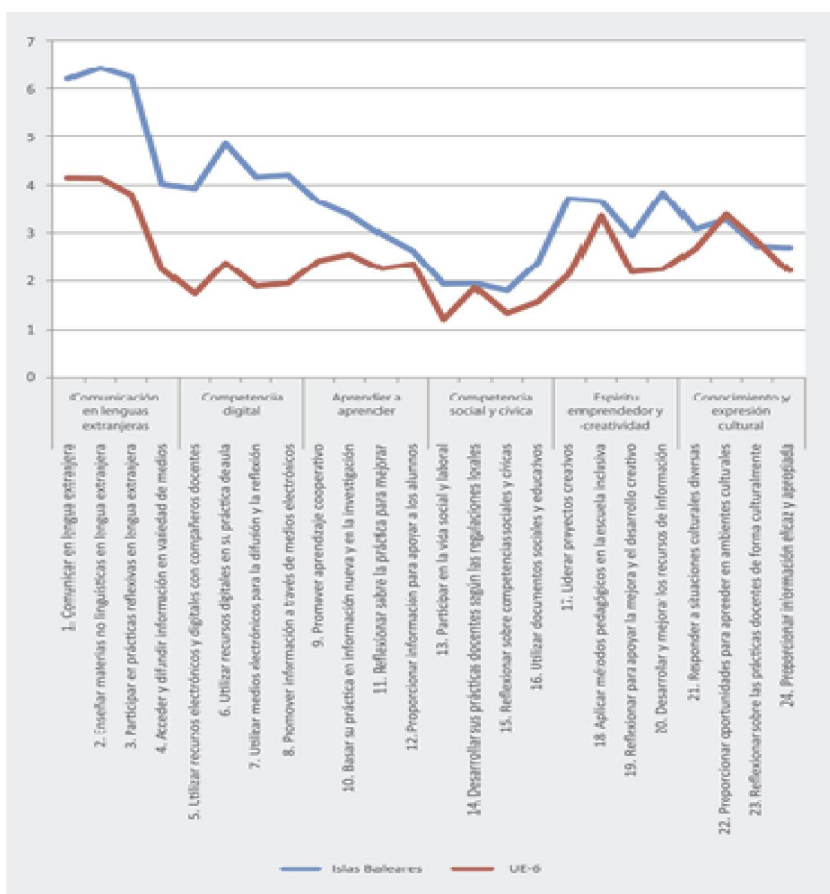


Figura 1 PriorityNeedIndex (PNI) de cada competencia docente (Islas Baleares y UE-6)

Tabla 4 PriorityNeedIndex (PNI) de cada competencia docente (Islas Baleares y UE-6). Fuente: Elaboración propia

CATEGORIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS	PNI IB	PNI UE-6
Comunicación en lenguas extranjeras	1. Comunicar en lengua extranjera	6,20	4,15
	2. Enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera	6,43	4,14
	3. Participar en prácticas reflexivas en lengua extranjera	6,23	3,80
	4. Acceder y difundir información en variedad de medios	4,02	2,24
Competencia digital	5. Utilizar recursos electrónicos y digitales con compañeros docentes	3,93	1,74
	6. Utilizar recursos digitales en su práctica de aula	4,85	2,38
	7. Utilizar medios electrónicos para la difusión y la reflexión	4,16	1,89
	8. Promover información a través de medios electrónicos	4,20	1,95
Aprender a aprender	9. Promover aprendizaje cooperativo	3,64	2,43
	10. Basar su práctica en información nueva y en la	3,37	2,56

	investigación		
	11. Reflexionar sobre la práctica para mejorar	2,97	2,26
	12. Proporcionar información para apoyar a los alumnos	2,63	2,36
	13. Participar en la vida social y laboral	1,93	1,21
Competencia social y cívica	14. Desarrollar sus prácticas docentes según las regulaciones locales	1,94	1,86
	15. Reflexionar sobre competencias sociales y cívicas	1,80	1,34
	16. Utilizar documentos sociales y educativos	2,39	1,57
Espíritu emprendedor y creatividad	17. Liderar proyectos creativos	3,72	2,13
	18. Aplicar métodos pedagógicos en la escuela inclusiva	3,66	3,35
	19. Reflexionar para apoyar la mejora y el desarrollo creativo	2,95	2,19
Conocimiento y expresión cultural	20. Desarrollar y mejorar los recursos de información	3,84	2,25
	21. Responder a situaciones culturales diversas	3,08	2,67
	22. Proporcionar oportunidades para aprender en ambientes culturales diversos	3,28	3,38
	23. Reflexionar sobre las prácticas docentes de forma culturalmente apropiada	2,72	2,83
	24. Proporcionar información eficaz y apropiada	2,70	2,22

A excepción de la categoría de competencias interpersonales donde la muestra de UE-6 presenta un índice de necesidad ligeramente más elevado que la del profesorado de IB (4,29 y 4,26 respectivamente); en el resto de categorías los docentes de IB registran una necesidad más elevada. Las mayores diferencias las encontramos en el acceso a la información (IB: 4,31; UE-6: 4,20), seguida de la reflexión y desarrollo personal (4,25 y 4,18 respectivamente) y por último de la pedagógica-didáctica (con 4,25 y 4,24). Las competencias de acceso a la información y de reflexión y desarrollo personal se deben mejorar en la formación básica pero junto con la competencia pedagógica-didáctica y la interpersonal se deben trabajar con más profundidad en los planes de formación inicial y permanente de los docentes.

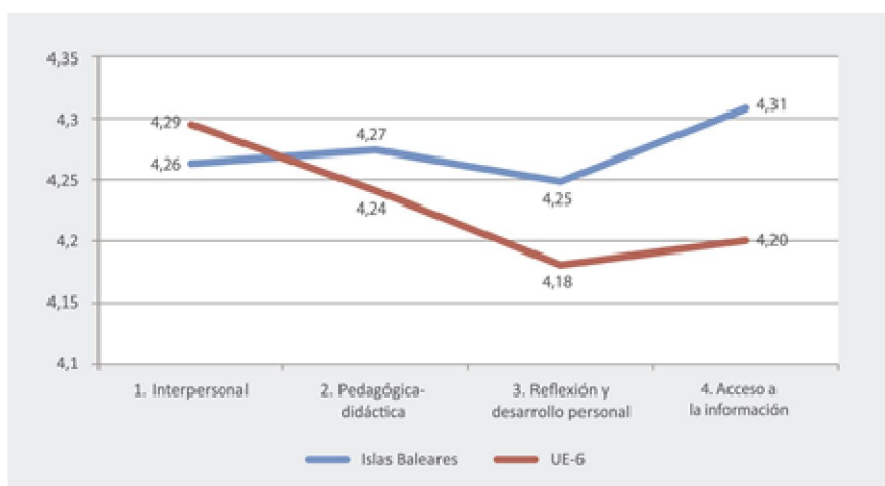


Figura 2 *PriorityNeedIndex (PNI) por categorías de competencias específicas del profesorado (Islas Baleares y UE-6)*

Respecto a las categorías de competencias genéricas las necesidades de los profesores de IB son superiores a las de UE-6. Donde se registran más diferencias es en la comunicación en lenguas extranjeras (IB: 5,75; UE-6: 3,59) y en competencia digital (IB: 4,29; UE-6: 1,99). Destaca el alto nivel de necesidad formativa en la competencia digital, teniendo en cuenta que en las Islas Baleares, durante las últimas décadas se ha incrementado la formación inicial y permanente en dicha competencia. De los datos obtenidos se deduce que de dicha

formación no ha conseguido los resultados esperados. La comunicación en lenguas extranjeras sigue siendo una prioridad de intervención tanto en la formación inicial como en la permanente.

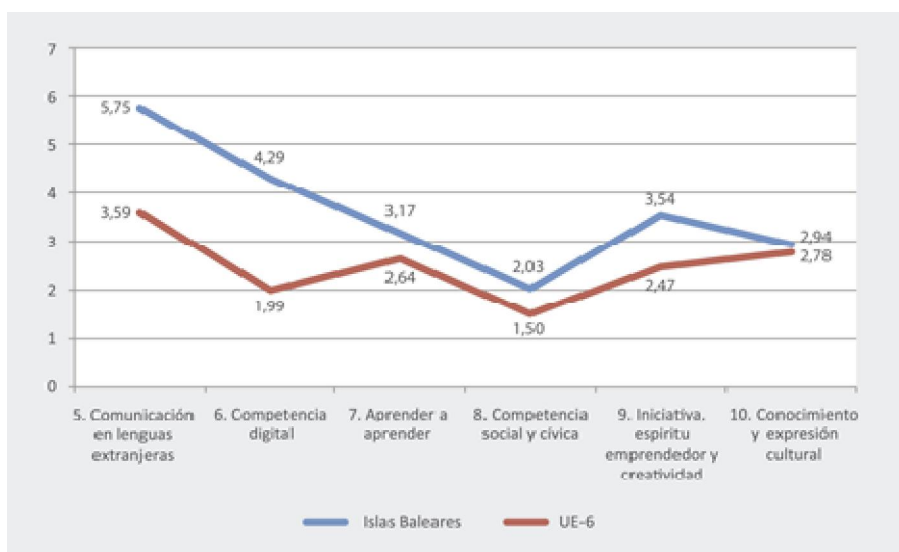


Figura 3 *PriorityNeedIndex (PNI) por categorías de competencias genéricas del profesorado (Islas Baleares y UE-6)*

A continuación presentamos los resultados de las Islas Baleares según la antigüedad en el ejercicio de su profesión.

En la categoría de comunicación en lenguas extranjeras (véase figura 4), los docentes con más de 17 años de experiencia confiesan tener un elevado nivel de necesidad formativa, muy por encima de lo que declaran sus compañeros con menos años de docencia. Presentan unos elevados niveles de necesidad en las competencias de enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera (PNI: 8,22), participar en prácticas reflexivas en lengua extranjera (PNI: 7,75) y comunicar en lengua extranjera (PNI: 7,60). Los docentes noveles (con cinco o menos años de experiencia) son los que registran menos necesidades con valores de entre PIN 5,40 (enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera) y PIN 3,19 (acceder y difundir información en variedad de medios). No obstante, estos indicadores son superiores a los obtenidos en la media de UE-6 para todas las edades ya que, en este caso, el PNI es de 4,15 y 2,24 respectivamente (véase tabla 4). Destaca el hecho de que los docentes de IB reconocen tener mayor necesidad de formación en competencia didáctica que en lengua extranjera (especialmente en los profesores con más de 17 años de experiencia).

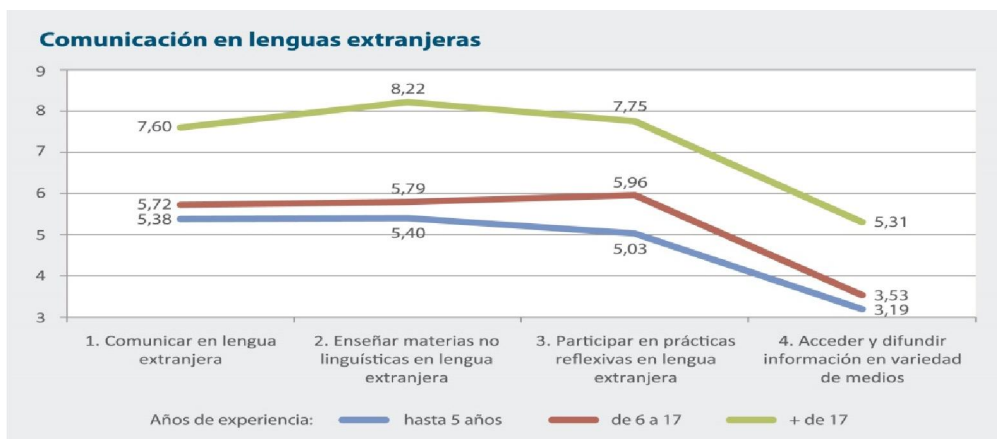


Figura 4 PriorityNeedIndex (PNI) de las competencias de la categoría “Comunicación en lenguas extranjeras” según los años de experiencia docente del profesorado (Islas Baleares)

Los docentes con más de 17 años de experiencia también presentan déficits en las competencias digitales con PNI que llegan al 6,64 a la hora de utilizar recursos digitales en su práctica en el aula. Las otras competencias también se acercan al PNI 6 (promover información a través de medios electrónicos: PNI 5,85; utilizar medios electrónicos para la difusión y la reflexión: PNI 5,82 y finalmente utilizar recursos electrónicos y digitales con los compañeros: PNI 5,43). En todos los casos los docentes noveles son los que presentan los índices menos elevados (entre el PNI: 3,63 y el PNI: 2,90). De todos modos los noveles también presentan necesidades superiores a las de la media de todas las edades de la UE-6 ya que en este caso registran PNI entre el 2,38 y el 1,74 (véase tabla 4). Se observan, por tanto, carencias competenciales en el profesorado más experto. Los planes de formación permanente deberían atender a estos docentes de forma prioritaria.

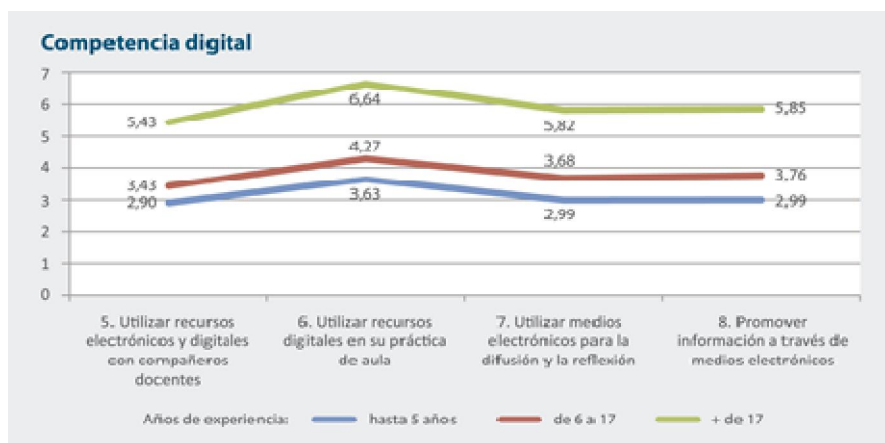


Figura 5 PriorityNeedIndex (PNI) de las competencias de la categoría “Competencia digital” según los años de experiencia docente del profesorado (Islas Baleares)

En la competencia de aprender a aprender los docentes con más años de experiencia siguen siendo los que registran más necesidades. Los índices de necesidades no son tan elevados como en las categorías anteriores; oscilan del PNI: 4,48 en el caso de promover aprendizaje cooperativo, al PNI: 3,11 en proporcionar información para apoyar a los alumnos. Las diferencias entre grupos de experiencia docente tampoco son tan elevadas. El grupo que registra menos necesidad es el que tiene de 6 a 17 años de experiencia con valores entre PNI:

3,01 para promover aprendizaje creativo y PNI: 2,34 en proporcionar información para apoyar al alumnado. También en este caso, los PNI del global de los grupos de UE-6 es inferior a este con valores que van del PNI: 2,56 a PNI: 2,26, aunque las diferencias no son tan grandes como en las competencias analizadas anteriormente. Estos datos son un reflejo de la poca tradición que existe en las Islas Baleares en relación a la práctica reflexiva, el asesoramiento entre iguales, el trabajo colaborativo como proceso de aprendizaje y la investigación acción, entre otras estrategias de formación de formadores cuyo eje sea el propio docente.

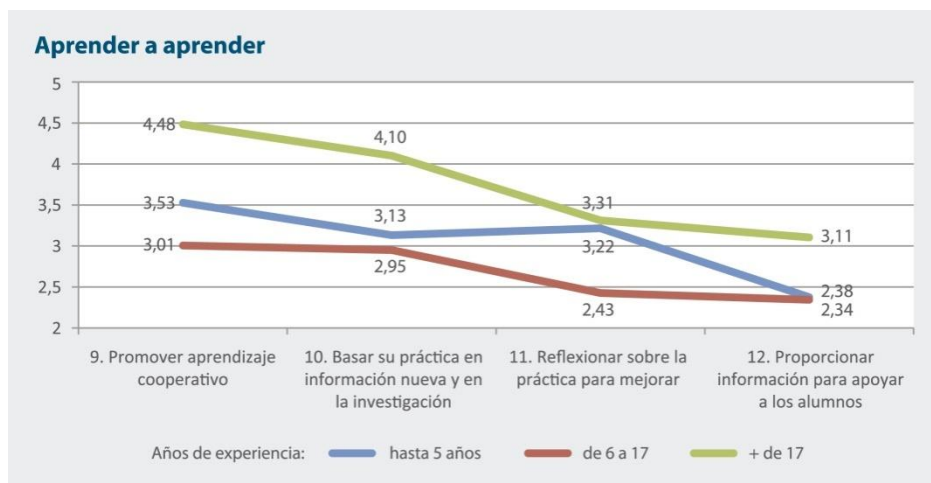


Figura 6 PriorityNeedIndex (PNI) de las competencias de la categoría “Aprender a aprender” según los años de experiencia docente del profesorado (Islas Baleares)

Como puede comprobarse en la figura 7, referida a la categoría de competencias sociales y cívicas, los docentes noveles son los que presentan más necesidades en su desempeño profesional según las regulaciones locales (PNI: 2,22) y en utilizar documentos sociales y educativos (PNI: 2,61). Por el contrario, los docentes con más años de experiencia tienen más necesidades que otros grupos en participar en la vida social y laboral (PNI: 2,22) y en reflexionar sobre competencias sociales y cívicas (PIN: 2,01). En todas las competencias de esta categoría el grupo con menos necesidades es el que tiene una experiencia mediana (6-17 años) con PNI entre el 1,6 y el 2,27. Igualmente los indicadores globales de UE-6 (con valores entre PNI: 1,21 y PNI: 1,86) son inferiores a los de este grupo. Estos datos reflejan carencias competenciales en aspectos de participación y reflexión social y cívica de los docentes más noveles. Sería necesario plantear investigaciones en profundidad que nos dieran pistas sobre los motivos de estos déficits de cara a diseñar posibles soluciones.



Figura 7 PriorityNeedIndex (PNI) de las competencias de la categoría “Competencia social y cívica” según los años de experiencia docente del profesorado (Islas Baleares)

En la categoría de espíritu emprendedor y creatividad (véase figura 8) los docentes noveles presentan más necesidad en aplicar métodos pedagógicos en la escuela inclusiva (PNI: 4,21), liderar proyectos creativos (PNI: 4,03) y en reflexionar para apoyar la mejora y el desarrollo creativo (PNI: 3,56). Sin embargo, los que tienen más años de experiencia tienen más necesidades que el resto de grupos en desarrollar y mejorar los recursos de información. El grupo con experiencia mediana (6-17 años) es el que presenta menos necesidades en todas las competencias, con valores situados entre un PNI: 2,46 y PNI: 3,42. Los valores globales de UE-6 también son inferiores a todos los valores de este grupo de IB. De acuerdo con ello, deducimos que la creatividad y el espíritu emprendedor aumenta con la experiencia (después de los primeros cinco años) pero acaba disminuyendo (después de los 17 años de experiencia).

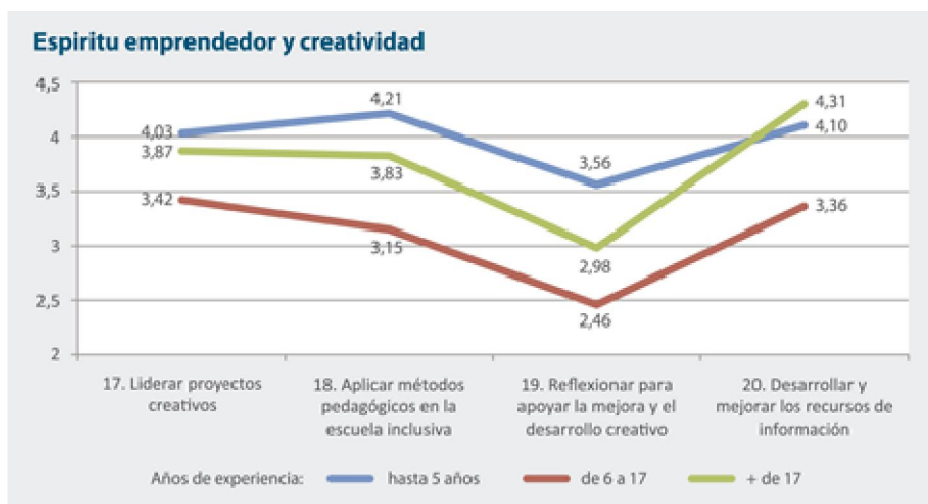


Figura 8 PriorityNeedIndex (PNI) de las competencias de la categoría “Espíritu emprendedor y creatividad” según los años de experiencia docente del profesorado (Islas Baleares)

En el ámbito del conocimiento y la expresión cultural, los profesores con más años de experiencia son los que registran más necesidades en las competencias de facilitar el aprendizaje en ambientes culturales diversos (PNI: 3,54), proporcionar información eficaz y

apropiada (PNI: 3,17) y reflexionar sobre las prácticas docentes de forma culturalmente apropiada (PNI: 2,92). Del mismo modo, en esta categoría los docentes con una experiencia mediana son los que presentan menos necesidades con valores entre un PNI: 2,31 y un PNI: 2,84. Respecto a los indicadores globales de UE-6 también son inferiores a los del grupo con menores necesidades de las Islas Baleares. Al igual que pasaba con el espíritu emprendedor y la creatividad, en el caso del conocimiento y la expresión cultural, la experiencia adquirida durante los primeros años hace disminuir la necesidad de formación, pero esta reaparece con el paso de los años.

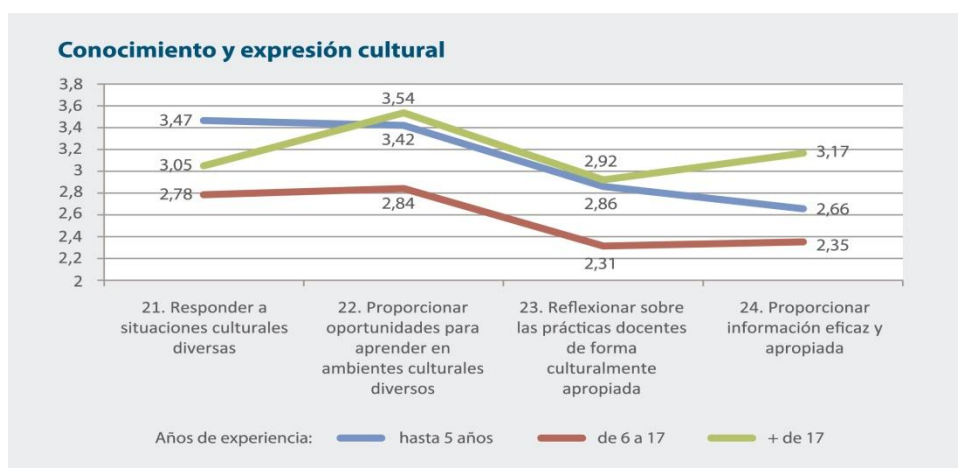


Figura 9 PriorityNeedIndex (PNI) de las competencias de la categoría “Conocimiento y expresión cultural” según los años de experiencia docente (Islas Baleares)

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el estudio queda constancia y conviene resaltar que el profesorado no universitario de las Islas Baleares tiene un nivel de necesidades sobre competencias docentes mucho mayor que la media de los seis países europeos participantes en el estudio COPE (2011). Las competencias donde las necesidades son más elevadas (y existe más diferencia con los países UE-6) son las relativas a lenguas extranjeras y las competencias digitales. Sin embargo, en las competencias relativas al aprendizaje en ambientes culturales diversos y la reflexión sobre las prácticas docentes de forma culturalmente apropiada, los profesores de IB tienen menos necesidades que en UE-6.

Este dato contrasta con la elevada tasa de participación en actividades de formación que registra España en el informe TALIS (OCDE, 2009) ya que el 100% del profesorado declara haber participado en actividades de formación durante los últimos 18 meses; de hecho es el país que registra el porcentaje más elevado. Por otra parte, y de acuerdo con Pérez García (2008), los alumnos de los estudios de maestro creen disponer de la mayoría de las competencias al finalizar la formación inicial.

Si bien es cierto que en España se viene trabajando en la formación de profesorado tanto en la inicial como en la permanente, también es cierto que esta, por regla general, no ha realizado su integración en la vida del aula como medio facilitador del aprendizaje (Román y Romero, 2007).

Las carencias en competencias comunicativas en lengua extranjera son detectadas en muchos estudios actuales. García, Otero y Frances (2012), a partir de un repaso a la literatura

sobre el tema, destacan que hay un requerimiento de competencia del profesorado por parte de la administración, pero no hay oferta formativa o esta no es de calidad, así como las grandes deficiencias en la formación del profesorado sobre todo en el aspecto metodológico y pedagógico y el sentimiento de abandono por parte de las instituciones.

Hemos visto como todos los países tienen PNI más bajos que IB, por lo que su profesorado se considera competente para desarrollar metodologías tipo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) (Colino, 2012), aspecto que es más que discutible en el caso de IB considerando los déficits competenciales confesados por el profesorado. Sin duda, tal como señalan Ávila, Jiménez y Ramos (2012) los nuevos títulos de grado pueden mejorar la competencia en lengua extranjera independientemente de la especialidad elegida y de forma combinada con los aspectos psicopedagógicos y didáctico-curriculares, pero para ello el profesorado universitario también deberá mejorar la relación teoría-práctica (especialmente dando más importancia a los períodos de prácticas en los centros).

En cuanto a las competencias digitales también observamos unas elevadas necesidades competenciales en los profesores IB. Estos resultados coinciden con otros realizados en el ámbito español sobre este tipo de competencias, poniéndose de manifiesto incluso mayores carencias en cuanto a su aplicación educativa (Gargallo et al., 2003; Delgado, Arrieta y Riveros, 2009; Valdés et al., 2011; Fernández de la Iglesia, 2012). Por otra parte, determinados estudios concluyen que las tecnologías han sido implementadas de forma muy desigual según las áreas, asignaturas y profesores (Jaén y Pérez, 2010).

De acuerdo con ello, la percepción de necesidad en la competencia digital y la competencia comunicativa en lengua extranjera que se detecta en nuestro estudio parece ser una problemática generalizada en España. López Medina (2010) atribuye este déficit a la necesidad acuciante que tiene el profesorado de dominar estas dos competencias. La exigencia de las administraciones en una rápida generalización de las mismas entre el profesorado ha propiciado, según la autora, estrés laboral, pero no así éxito académico. Esta situación explicaría el elevado PNI registrado en los datos de IB.

Por etapas de vida profesional, los profesores en fase de recapitulación (más de 17 años de experiencia) presentan más necesidades en las competencias de comunicación en lenguas extranjeras, en competencia digital, en aprender a aprender, en el aprendizaje en ambientes culturales diversos, reflexionar y proporcionar información apropiada. En el polo opuesto encontramos que los profesores noveles presentan más necesidades en adecuarse a la normativa local, utilizar documentos sociales y educativos, liderar proyectos, metodologías de escuela inclusiva, desarrollo creativo y responder a situaciones culturales diversas. Sin embargo, los profesores en fase de madurez en ningún caso destacan por tener más necesidades que en los otros ciclos vitales. Estos datos son coherentes con el estudio realizado por Madrid (2005) en el campo de las lenguas extranjeras y Valdés et al. (2011) en el campo de la competencia digital ya que en ambos estudios se observan importantes diferencias entre las capacidades de los profesores jóvenes y los mayores.

Los datos del estudio dibujan un escenario en el que, a pesar de los esfuerzos realizados en formación inicial y permanente del profesorado, los noveles y los que tienen más años de experiencia confiesan tener la sensación de falta de dominio de competencias clave para el desarrollo de la función docente. Este hecho es más acusado en el caso de los docentes mayores ya que sus carencias se refieren a las competencias fundamentales y transversales; si bien es cierto que España se incorporó tarde al desarrollo de las

competencias docentes y de formación permanente. Los datos de este estudio y de otros similares nos demuestran que queda mucho por hacer. Por ello es necesario que se dediquen más esfuerzos a la investigación, al conocimiento de la situación, a los programas de formación y a acciones de revalorización de la figura profesional del docente. A la luz de los datos aquí presentados se hace necesaria la elaboración de planes de actuación dirigidos específicamente a las distintas etapas de la vida profesional. Son necesarios planes formativos dirigidos a los profesores noveles y a aquellos que acumulan más experiencia. Tanto la formación inicial como la permanente, tienen que relacionarse mucho más con la práctica educativa en el aula para garantizar el dominio competencial. Por otra parte, se deben revisar las incongruencias existentes entre la exigencia de la administración en torno al dominio de las competencias de comunicación en lengua extranjera y competencias digitales y las actuaciones que se realizan para facilitarlas.

Referencias bibliográficas

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2011). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- AITSL (2011). *National Professional Standards for Teachers*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Recuperado de http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf
- ANECA (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1 y 2. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- Ávila, M., Jiménez, L. y Ramos, F. J. (2012). Las competencias para la profesión docente: análisis comparativo de los nuevos títulos de grado de Maestro de Educación Primaria. En E. Nieto, A. I. Callejas y O. Jerez, *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 293-304). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ayala, F. (2008). El modelo de formación por competencias. Ponencia presentada en el Coloquio de Invierno "Calidad y Tendencias de la Educación Superior". Universidad de las Américas. Santiago de Chile, 22-23 Julio. Disponible en <http://fr.slideshare.net/joseantonioovalle/competencias-docentes-7863849>
- Bradshaw, J. (1981). *Una tipología de la necesidad social*. Barcelona: Dirección General de Servicios Sociales, Generalitat de Catalunya. (Traducción del original en inglés: The concept of social need. *New Society*, 19, 640-643, 1972).
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14
- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2011). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Red de Formación del Profesorado de Castilla y León/Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Recuperado de http://cfi.mirandadeebro.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado.pdf
- Colino, E. (2012). El AICLE en el aula de música: el profesor y los materiales como soporte del aprendizaje. En E. Nieto, A. I. Callejas, y Ó. Jerez (Coors.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 445-456). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

- COPE (2011). *Competences of professional educators in Europe*. Palma: Departament de Pedagogia Aplicada y Psicologia de la Educació (UIB). Recuperado de <http://pape.uib.es/recursos/didactics/competences-professional-educators-europe>
- Delgado, M., Arrieta, X. y Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-33. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>
- Eirín, R., GarcíaRuso, H.M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- European Commission (2002). *The Key Competences in a Knowledge Based Economy: A First Step Towards Selection, Definition and Description*. First progress report of the Commission Expert Group on basic skills, foreign language teaching and entrepreneurship.
- European Commission (2004). *Implementation of "Education and Training 2010". Work Programme. Working Group B "Key Competences"*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- European Council (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, C300/6. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
- Eurydice (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice. Recuperado de http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf
- Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Brussels: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf
- Fernández de la Iglesia, C. (2012). *Competencias TIC de los docentes para la sociedad del conocimiento*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gairín, J. et al. (2002). *Perfils Professionals i Necessitats Formatives Vinculades a la Llicenciatura d'Humanitats (Vallés Occidental)*. Bellaterra: ICE-UAB
- García, J., Otero, N. y Frances, M. (2012). Desde Primaria hasta PAU: Dificultades en el aprendizaje de lenguas extranjeras y algunas soluciones. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>

- Gargallo, B., Suárez, J. M., Morant, F., Marín J. M., Martínez, M. y Díaz, I. (2003). *La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones*. Madrid: MEC-CIDE.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Ingersoll, G. M. (1976). Assessing In-service Training Needs Through Teacher Responses. *Journal of Teacher Education*, 27(2), 169-173.
- Jaén, M. M. y Pérez, C. (2010). An Update of ADELEX: Developing the Lexical Competence of Spanish University Students through ICT in the ESHE. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 59-85. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588220903532872#.Uil-yD_IXUL
- Lane, K. R., Crofton, C. & Hall, G. J. (1983). *Assessing Needs for School District Allocation of Federal Funds*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada, April 11-15.
- López Medina, B. (2010). *La competencia digital y la competencia comunicativa en lengua extranjera: nuevos retos de la formación permanente del profesorado*. Educaweb.com. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2010/09/06/competencia-digital-competencia-comunicativa-lengua-extranjera-nuevos-retos-formacion-permanente-profesorado-4354/>
- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En J. L. MartínezDueñas, C. Pérez Basanta, N. McLaren y L. Querada, *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future* (pp. 519-530). Studies in Honour of Fernando Serrano. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martinet, M., Raymond, D. y Gauthier, C. (2004). *Formación docente. Orientaciones de competencias profesionales*. Quebec: Ministerio de Educación - Gobierno de Quebec. Recuperado de <http://www.agoratalentia.com/web/documentos/competenciasdeformadores.pdf>
- Medley, D. y Crook, P. R. (1980). Research in Teaching Competency and Teaching Tasks. *Theory into Practice*, 19(4), 293-316.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 79-101
- NCATE (2001). *Standards for Professional development schools*. National Council for Accreditation of Teacher Education. Recuperado de <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=P2KEH2wR4Xs%3d&tabid=107>
- NCATE (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. National Council for Accreditation of Teacher Education. Recuperado de <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=nX43fwKc4Ak%3D&tabid=474>
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD Publications.
- Ogienko, O. & Rolyak, A. (2009). *Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension*. TEPE Conference 2009. Recuperado de http://htk.tlu.ee/tepe/wp-content/uploads/2009/05/ogienko_rolyak.pdf

- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Revista Íber*, 52, 7-17.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Pérez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 57-72. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART2.pdf>
- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas para los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Piesanen, E. y Välijärvi, J. (2009). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development*. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report. Finnish Institute for Educational Research. Recuperado de <http://www.voced.edu.au/content/ngv59786>
- PROYECTO TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Román, P. y Romero, R. (2007). La formación del profesorado en las tecnologías de la información y la comunicación. Las tecnologías en la formación del profesorado. En J. Cabero, (coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 141-158). Madrid: McGrawHill.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers: Their description, comparison, and appraisal*. Washington: American Council on Education.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher Career: Crisis and continuities*. London: The Palmer Press.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores: cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar, experiencias y propuestas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- TDA (2007). *Professional Standards for Teachers Core*. London: Training and Development Agency for Schools. Recuperado de http://www.kenttrustweb.org.uk/UserFiles/ASK8/File/Early_Prof_Development/NQT/Guidance/Professional_Core_Standards.pdf
- TEAC (2012). *Guide to Accreditation*. Teacher Education Accreditation Council. Disponible en <http://www.teac.org/wp-content/uploads/2012/01/GuideToAccred-for-2012-V1.12.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Valdés, Á. A., Angulo, J., Urías, M. L., García López, R. I. y Mortis, S. V. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 211-223.