



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

El docente en la actualidad: competencias y formación inicial como ejes prioritarios en su construcción identitaria

Leopoldo Callealta

Universidad Nebrija

lcallealta@nebrija.es

<https://orcid.org/0000-0003-2186-0555>

Macarena Donoso

Universidad Nebrija

mdonoso@nebrija.es

<https://orcid.org/0000-0003-0662-2508>

Nuria Camuñas Sánchez-Paulete

Universidad Nebrija

ncamunas@nebrija.es

<https://orcid.org/0000-0002-7649-2924>

Recibido: 8 de febrero de 2020 / Aceptado: 29 de marzo de 2020

Resumen

En la actualidad existe consenso en torno a la idea de que la calidad de los sistemas educativos depende, en gran medida, de sus docentes. Se espera que lleguen a ser profesionales entusiastas, curiosos y en continua formación (OCDE, 2018). Como respuesta a esta demanda, se ha vuelto a abrir el debate en torno al perfil competencial y a la formación inicial de los aspirantes a profesores, variables que han mostrado estar íntimamente relacionadas con la formación de la identidad profesional docente.

Este trabajo, como resultado de una investigación más amplia orientada a analizar las variables implicadas en la construcción de la identidad profesional del docente de educación secundaria, expone una revisión crítica cuyo principal objetivo busca analizar en qué medida contribuye el desarrollo de competencias y la formación inicial del profesorado en el establecimiento de su propia identidad. Se concluye que la formación inicial en los aspirantes a profesores de secundaria es la pieza clave para su posterior desarrollo profesional. Este se conformará a partir de la forja de la identidad profesional y la consolidación de las competencias profesionales necesarias para desarrollar su labor educativa.

Palabras clave: identidad profesional; competencias; formación inicial; docentes.

(en) Teachers today: skills and initial training as priority axes in their identity construction

Abstract

There is now a consensus that the quality of education educational systems depends, to a large extent, on their teachers. They are expected to become enthusiastic and curious professionals in continuous training (OECD, 2018). In response to this demand, the debate has been reopened regarding the competency profile and initial training of teachers candidates, as those variables have been proven to be closely related to the formation of the professional identity for teachers.

This work, as a result of broader research aimed at analyzing the variables involved in the construction of the professional identity of the secondary education teacher, presents a critical review whose main aim seeks to analyze to which extent the development of competencies and initial teacher training contribute to the establishment of their own identity. It concludes that the initial training of aspiring secondary school teachers is the key to their subsequent professional development. This will be shaped by the forging of a professional identity and the consolidation of the professional skills necessary to carry out their educational work.

Keywords: professional identity; skills; initial training; teachers.

Sumario: 1. Introducción. 2. Las competencias profesionales docentes. 3. Aproximación a la noción de competencia a través del marco legislativo español. 4. Influencia de las competencias en el profesorado. 5. Influencia de las competencias y la formación inicial del profesorado en la construcción de la identidad profesional docente. 6. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En la actualidad, existe una gran preocupación por el estado de la evolución social, política y educativa (OCDE, 2018). En la mayoría de los países europeos, como en España, la reforma educativa se hace presente como principal enunciado y justificación de la transformación social y política, considerándose la labor docente, mediante un trabajo competencial para la mejora de la calidad en la educación, una premisa esencial del cambio (Coll, 2013). La principal idea de dicha reforma reincide en el pensamiento y las sugerencias iniciales de la Comisión de las Comunidades Europeas (2007, 2013) y la OCDE (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), que plantean el cambio educativo desde la formación inicial docente. Pensamiento que refleja la responsabilidad de todas las instituciones educativas de implementar y gestionar las competencias docentes profesionales, para lograr “la calidad de la educación en los centros educativos, en los profesiones y maestros y en nuestro país” (Eurydice, 2002, p.10).

Diferentes informes de organismos nacionales e internacionales (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2012, 2013, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, OCDE 2014, 2016, Eurydice 2013, 2015, 2018) recogen las nuevas demandas sociales y educativas. En ellos se plantean algunos interrogantes que, a medida que nos adentramos en el siglo XXI, se van consolidando como los paradigmas a indagar e investigar en el ámbito educativo, abriendo de nuevo el debate sobre la profesión docente: perfil competencial, formación inicial de los nuevos aspirantes a profesores de secundaria, así como la influencia de las competencias en la calidad de la educación, entre otras cuestiones de relevancia.

La preeminente actualidad en torno a la adquisición de conocimientos y enseñanzas por competencias ha elevado el número de investigaciones cuyo objetivo principal busca analizar y desglosar esta temática como eje prioritario de análisis de un mundo en el que la globalización se está mitigando (Fernández-Fernández et al., 2016). En ese sentido, autores como Tribó (2008, p. 184) abogan por dos necesidades que producirían los cambios mencionados: “adaptar la educación al proceso de democratización social y formar mano de obra cualificada para un sistema productivo cada vez más tecnificado”.

Según los datos del informe TALIS 2013, el profesorado tiene un 30% de peso en los estudios e investigaciones educativas en las que, además, las propuestas en torno a su figura se hacen más pertinentes a la par que visibles, que si se estudia la educación sin más (Hattie, 2003). Esta situación nos aboca hacia una reformulación del pensamiento tradicional en torno a la figura del docente, apostando por una visión holística, abierta y sistémica del proceso de configuración identitaria del docente, redefiniendo el modelo tradicional del profesor y la estructura de su formación inicial.

En la educación actual, el docente necesita de competencias que le permitan potenciar el desarrollo emocional, cognitivo y social de los discentes en el aula, así como aquellas que le posibiliten la construcción de su propia identidad.

Así, la definición de competencia, urdida por numerosos autores, “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (Zabalza, 2003, p.70), nos permite acercarnos al zócalo identitario del docente. Ciertamente, obtener las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de la profesión, requiere de una formación integral y de calidad, tanto previa como continua, que abarque la totalidad de aristas que conlleva la profesión educativa y que capacite al profesor para la resolución de diferentes problemas, desafíos y conflictos que emergen de los sistemas educativos actuales (Muela, 2014). Ese holograma competencial en el que debe moverse el docente actual se erige como eje vertebrador sobre el que gira la construcción de la identidad profesional.

2. Las competencias profesionales docentes

En los últimos tiempos, autores como Sánchez-Tarazaga (2016), realzan la importancia que tienen las competencias profesionales pretendidas y exigidas a los docentes, así como su relación con el impacto político-educativo en la Unión Europea. En su trabajo, relaciona informes como PISA o TALIS con diversos proyectos europeos que investigan la adquisición de las competencias docentes. Un ejemplo de ello es el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), que situó las competencias como estructura modulable de los propios títulos universitarios. Este proyecto, además, ejerció cierta influencia en la configuración del curriculum sobre los perfiles profesionales, así como sobre la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los propios estudiantes.

El mencionado proyecto plantea tres dimensiones que el docente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato debe desarrollar en su inmersión en las aulas:

- Saber cómo ser: el desempeño docente está sustentando en la integración de competencias que el profesor reconoce como cruciales para su desarrollo profesional. Estas competencias reflejan capacidades, aptitudes y destrezas que son asimiladas a fin de valorar el grado de capacitación en su labor como docente.
- Conocer: el profesor debe conocer la materia a impartir, los procesos de transmisión de conocimientos y el enfoque curricular que va a adoptar con sus discentes.
- Saber cómo actuar: Una de las labores del docente es conocer y comprender las necesidades de su alumnado y del contexto en el que tiene lugar la labor educativa. De esta manera, el objetivo que se plantea tendrá más realidad y acercamiento a los criterios que se establezcan en su programación diaria (Muela, 2014).

En consonancia, diversos autores aluden al término “competencias docentes” aportando definiciones que pretenden arrojar luz sobre el concepto que nos ocupa; es el caso de Pavié, el cual considera las competencias docentes como “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencias oportunas, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (2011, P.55). Asimismo, otras fuentes, definen las competencias como un concepto que se acerca más a la capacidad que a la habilidad, al considerarlas como la potencialidad de actuar ante situaciones diversas, poniendo en juego las tres dimensiones del saber: conocimientos, habilidades y actitudes (Sarramona, 2007).

En consonancia con lo mencionado, autores como Mertens (1996), aluden a cuatro enfoques sobre la participación de las competencias en el proceso de formación de los docentes. Para ello, conceptualiza las competencias dentro del sistema práctico que se acciona en las tareas laborales de una empresa o de una institución.

En un primer enfoque, conductista, las competencias son consideradas atributos destinados a la mejora del rendimiento de los propios empleados en una acción concreta, trasladándose al proceso de “cómo se hace” y su repercusión en el puesto futuro.

Desde un segundo enfoque, funcionalismo, la competencia aparece referida a las capacidades, habilidades y conocimientos que se atribuyen a los propios puestos de trabajos en una empresa y que, por ende, alude directamente al rendimiento del empleado.

Un tercer enfoque, constructivista, considera que la competencia está referida a la propia construcción del individuo en función de los conocimientos que nos proporciona el propio empleo. La competencia, por tanto, se vislumbra como un camino de asimilación dentro de las estructuras de conocimientos de los enfoques educativos. Ofrece al empleado las instrucciones suficientes para la construcción de su propia identidad profesional.

El cuarto y último enfoque, *holístico*, atribuye a la noción de competencia un rol en estrecha relación con valores, habilidades, actitudes y destrezas, que se consideran cruciales en el buen desarrollo del empleo. Para tal fin, trata de unificar los enfoques anteriores para mejorar la calidad en la tarea, asimilando los conocimientos que nos proporciona el propio contexto y la normativa empleada en la tarea.

Tribó (2008, p. 197) describe la competencia como la “capacidad de activar y aplicar de manera coordinada conocimientos de diferentes tipologías para resolver situaciones profesionales concretas”, e incluye Competencias Disciplinarias, Competencias Metodológicas, Competencias Sociales y Competencias Personales

Estas competencias suponen la adquisición de la capacidad de resolución positiva y eficaz de problemas de índole diversa, asumiendo y aceptando aquellos que le son propios (Castro, 2005).

Siguiendo con aportes de autores relevantes en el marco competencial docente, encontramos a Torra et al. (2012). Este autor plantea un proyecto que pretende identificar las competencias docentes universitarias esenciales para mejorar el currículo de la formación inicial de los profesores; para ello, alude a seis competencias destinadas al ejercicio de la profesión, todas ellas enmarcadas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (Tabla 1):

Tabla 1.

Competencias profesionales docentes

Competencia interpersonal (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
Competencia metodológica (CM): Aplicar estrategias adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Competencia comunicativa (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta: recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes, a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje.
Competencia de trabajo en equipo (CTE): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo responsabilidad y compromiso hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
Competencia de innovación (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Torra et al. (2012)

Tras el análisis realizado (Tabla 2), podemos concluir que el constructo competencia refiere grandes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que funcionan conjuntamente para lograr un proceso de conocimientos en función del ejercicio docente, su influencia y la transmisión de saberes. Desde las competencias personales hasta las competencias en innovación, que mencionan Torra y su equipo (2012), son un claro ejemplo de la empleabilidad competencial dentro del ejercicio de la docencia, ramificando el camino del buen manejo de estas para deslumbrar la practica educativa y el abanico de posibilidades que coexisten para resolver un problema o un conflicto.

Tabla 2.
Concepto de competencia

Autor	Definición de competencia
Mertens (1996)	Capacidad para lograr un objetivo en contextos determinados.
Sarramona (2007)	“potencialidad de actuar ante situaciones diversas poniendo a contribución las tres dimensiones del saber bien conocidas: conocimientos, habilidades y actitudes; las competencias actualizan las capacidades ante una situación y momento concretos” (p. 31).
Marchesi (2007)	Grupo de destrezas y capacidades necesarias para ejecutar un trabajo o actividad laboral en un espacio y tiempo determinado.
Tribó (2008)	Considera la competencia como una herramienta clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Pavié (2011)	Relaciona la competencia con la habilidad y capacidad que debe tener un docente en su labor educativa. Alude al concepto considerando los diferentes enfoques participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Torra et al. (2012)	Conjunto de habilidades y destrezas que se adquieren en el ejercicio profesional. Considera una serie de competencias que se erigen como núcleo central que todo docente debe poseer: saber ser y saber hacer.
Muela Plaza (2014)	Estudia la competencia como base en la generación de conocimientos y en la potenciación de los procesos de enseñanza--aprendizaje de los discentes, procesos considerados trascendentales en la adquisición competencial del docente.
Sánchez-Tarazaga (2016)	Se trata de la posibilidad de actuar ante situaciones determinadas, que se van desarrollando de manera continua.

Fuente: elaboración propia.

3. Aproximación a la noción de competencia a través del marco legislativo español

Para tratar de abordar el concepto de competencia en el contexto español, consideramos oportuno analizar su evolución desde la perspectiva de la legislación educativa nacional más relevante. Con esta premisa, y a partir de concepto de competencia desarrollado en el apartado anterior, tomaremos como punto de partida La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) seguido de la Ley

Orgánica de Calidad de la Educación (2002) y de la Ley Orgánica de Educación (2006), para concluir con la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013).

Así, si miramos atrás en el tiempo, desde los años 90 hasta la actualidad, han sido numerosos los informes y proyectos gubernamentales en los que se aprecia la evolución que la Unión Europea hace en torno a diversas propuestas encaminadas a mejorar la calidad educativa al mismo tiempo que a adaptarse a las demandas sociales (OCDE, 2017).

La puesta en marcha por parte de la OCDE de sistemas para la evaluación de los alumnos, conocidos como PISA, han refrendado la trascendencia de las competencias, acercándolas a la actualidad legislativa de los diferentes países. Del mismo modo, el Proyecto DeSeco (Proyecto de Definición y Selección de Competencia), también promovido por la OCDE, tiene por objeto identificar las competencias clave con las que debe contar todo ciudadano (OCDE, 2005). En el año 2006, en función de los datos obtenidos por los diferentes países de la Unión Europea, surge la Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeo sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, que proporciona un marco de referencia, adaptado a las necesidades de la sociedad europea, logrando una aproximación mayor al constructo de competencia para la mejora de la calidad educativa (Jiménez y Montero, 2017).

Este último acontecimiento fue un gran impulsor para que el gobierno de España promulgara la Ley Orgánica de Educación, centrada en las competencias y capacidades necesarias para los distintos agentes educativos.

Con la LOGSE, promulgada en 1990, el sistema educativo de se puede equiparar al de la Unión Europea. Esta ley considera que las habilidades y destrezas son el eje central en la adquisición de conocimientos por parte de los discentes, para “convertirse en ciudadanos capaces de integrarse en una sociedad plural” (Jiménez y Montero, 2017, p.169). Hace referencia, además, al concepto de competencia tal y como lo conocemos en la actualidad.

En el año 2002, con la llegada de la LOCE, comienzan a describirse las competencias siguiendo parámetros de índole europeísta. Este hecho reflejaba la importancia de éstas en la formación y ejercicio docente, así como en los resultados académicos.

En 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), comienza a visibilizar las competencias en la legislación que regula la educación en España, y pasan a ser el componente central de esta. Asimismo, por primera vez con la LOE se hace referencia explícita a la importancia de definir una serie de competencias propias de la profesión docente. En su formulación se toma como referente la propuesta de la Comisión Europea, OCDE, entre otros, para la mejora en la calidad de la educación y “promover el desarrollo de competencias básicas dentro de una formación integral que permita al alumnado al finalizar su etapa escolar ejercer una ciudadanía activa, integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora” (Martínez-Izaguirre, Yániz Álvarez y Villardón-Gallego, 2017, p. 171).

El concepto de competencia ha evolucionado en la legislación española acorde a las propuestas de la Unión Europea y con la llegada de la LOMCE en 2013, con la que se introducen algunas modificaciones en el articulado de la LOE, se formulan una serie de competencias clave necesarias para el buen desempeño de los ciudadanos en contextos actuales. La ley expone 7 competencias denominadas “Competencias Clave”.

Con la LOMCE se alcanza un compromiso sólido con los fines y proyectos suscitados en la Unión Europea (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), acercando al ciudadano un amplio número de posibilidades acordes a dichas habilidades y/o conocimientos. Acercar las competencias al profesorado posibilita la utilidad de los recursos y herramientas necesarias para el fluir de las capacidades ciudadanas, obteniendo grandes resultados en sus conclusiones sociales. Los roles, las vivencias, y las competencias son herramientas para el cambio y para la promoción de la equidad social, política y educativa. Ciertamente, tomando en consideración las reflexiones que aportan autores como Marina (2015), todo cambio que se genere en materia competencial en el ámbito educativo debe ser perdurable en el tiempo para que muestre su efectividad. Esta visión, a la que muchos se muestran contrarios, promueve la consolidación de los sistemas educativos y apuntala los conocimientos, capacidades, experiencias, destrezas, etc. que deben ser asumidas por el grueso de la comunidad educativa, incluidos alumnos, profesores y administraciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Por tanto, desde los años 90 el término competencias ha ido evolucionado en la

legislación española en consonancia a los distintos informes y recomendaciones de la Unión Europea y a sus cambios sociales y políticos, lo que se refleja de forma notoria en los actuales planes de formación de los docentes.

En este orden, no podemos concluir esta sección sin considerar los requisitos exigidos en nuestro país para ser profesor de educación secundaria. Así, la legislación vigente establece dos requisitos básicos: ser titulado superior y poseer la formación pedagógica correspondiente, actualmente circunscrita al máster que habilita para esta profesión.

La disposición adicional novena del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina los requisitos a los que se ajustarán los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales de grado o de máster, que habiliten para el ejercicio de profesiones reguladas, entre las que se encuentra la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, encargándose el Ministerio de Educación y Ciencia de establecer los objetivos y la planificación de las enseñanzas, que quedan recogidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Dicha ley establece 11 competencias que deben adquirir los futuros profesores de Educación Secundaria (Tabla 3), a las que se suman otra serie de competencias propias de cada especialidad.

Tabla 3.

Competencias a adquirir por los futuros profesores de Educación Secundaria según la Orden ECI/3858/2007.

Competencia 1	Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
Competencia 2	Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
Competencia 3	Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
Competencia 4	Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
Competencia 5	Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
Competencia 6	Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
Competencia 7	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
Competencia 8	Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado;

	desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Competencia 9	Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
Competencia 10	Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
Competencia 11	Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Según lo expuesto, podemos concluir que el máster que nos ocupa, en línea con lo propuesto en los diferentes informes revisados, se asienta en la formación por competencias. Competencias que, aunque en algunas ocasiones han sido tachadas de imprecisas (Sánchez Tarazaga, 2017), pueden ser tomadas como punto de partida a la hora de definir un perfil específico para estos profesionales.

4. Influencia de las competencias en el profesorado

Tal y como venimos analizando, uno de los principales pilares que sustenta la delimitación del perfil docente lo encontramos en las competencias básicas y claves que delimita la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) y la propia Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de mayo, modificada por La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 8/2013 de 9 de diciembre. Así, desde comienzos del siglo XXI, la evolución del término ha sido notoria (a modo de ejemplo, véase la Tabla 2) y ha incidido ostensiblemente en la configuración identitaria del docente actual, así como en los planes de formación de los futuros docentes.

Ciertamente, la influencia de las mencionadas competencias a nivel social ayuda al desarrollo crítico y reflexivo que debe llevar aparejada toda actividad educativa en pos de mejorar su calidad. Con todo ello, no resulta extraño encontrar múltiples propuestas que afirman cómo los grupos sociales, políticos y educativos reciben ciertas influencias de las concepciones competenciales que surgen desde los distintos parámetros europeos. No obstante, en referencia a la calidad educativa, el camino para ello pasa por la aseveración en torno a la eficacia y utilidad de esas competencias, tanto desde dentro del propio currículo como en la práctica o desempeño docente. El profesor adquiere una labor educativa de enorme valía social: promover el aprendizaje de conocimientos, capacidades y habilidades por parte del alumnado, lo que les capacitará para desarrollarse como individuos activos y capaces en una sociedad cada vez más plural y desarrollada. Como menciona Nascimiento (2012, p. 88) “el aprendizaje basado en competencias significa establecer las que se consideran necesarias en el mundo actual”.

A partir de este planteamiento, así como de los cambios que sufre nuestro sistema educativo actual, Esteve (2003) propuso la diferenciación de los agentes de aprendizaje que benefician o perjudican el currículo educativo; estos fueron refutados con posterioridad por Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014):

Por un lado, los procesos de cambio en el panorama educativo y social en las últimas décadas (heterogeneidad del alumnado, extensión de la educación obligatoria, pérdida de autoridad, aumento de la conflictividad, incorporación de las TIC, democratización del acceso a la información, entre otros) han supuesto una auténtica revolución educativa, modificando los objetivos, las formas de trabajo y la esencia del sistema educativo en sí mismo (p.12).

La base fundamental de la revolución educativa planteada viene adherida a las competencias necesarias para transformar la realidad social, educativa y política. Tal es la importancia de la influencia competencial en los agentes educativos, que en los informes de la OCDE adquiere un protagonismo importante la preocupación en la formación del docente y del alumnado, utilizando para tal respecto aquellas herramientas necesarias para la comunicación, la sociabilización, y la responsabilidad social del sujeto.

En la misma línea, el informe Delors de 1996, sobre la educación del siglo XXI, expresaba la necesidad de trabajar por competencias en el ámbito educativo (Tribó, 2008). Esta, por aquel entonces,

utopía educativa, se torna esencial en el panorama actual, en donde la formación competencial de los protagonistas de la educación, profesor y alumno es considerada crucial en los tiempos actuales.

Otro de los informes internacionales que ha puesto el foco sobre las competencias, ha sido PISA. Para tal efecto, realiza una comparación entre países sobre la adquisición de diversos aprendizajes; así, utiliza la competencia como eje vertebrador sobre el que giran las escuelas e instituciones educativas. Por su parte, el proyecto DeSeCo, emerge como otra de las referencias internacionales a considerar en el tratamiento competencial. Así, recoge las competencias básicas necesarias para la sociedad, es decir, identifica aquellas competencias indispensables para ejercer una ciudadanía activa, comprometida y con el aprendizaje permanente como camino a seguir. Ciertamente, el aprendizaje permanente se erige como uno de los pilares competenciales ineludibles en la actualidad, sobre todo por “la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional” (Pavié, 2011, p. 72).

Sin duda, hoy más que nunca, se hace necesario considerar las propuestas de las diferentes instituciones europeas e internacionales y aunar criterios en torno a la adquisición de conocimientos y competencias que se consideran esenciales en pleno siglo XXI, así como a la solución de problemas derivados de necesidades educativas y sociales de diversa índole (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Con todo lo expuesto hasta el momento, no cabe más que acercarnos a la influencia que el término que nos ocupa tiene en uno de los colectivos de profesorado con más crisis identitarias: el profesorado de educación secundaria (Serrano y Pontes, 2016). Ciertamente, con los nuevos desafíos educativos aflora la idea de que el profesorado de secundaria debe tener una gran formación en la transmisión de habilidades y conocimientos competenciales, siendo esta formación plausible por el alumnado, que debe percibirla y aprender de ella (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón, 2011). Este aprendizaje contempla desde el participar en una sociedad globalizada y cambiante como la actual, hasta el sobrevivir y permanecer resiliente ante los desafíos que se plantean (García Armendáriz, 2000). En suma, resulta esencial que el profesorado adquiera la capacidad de saber hacer y de aprender a aprender, que favorecerá su permanente actualización y asegurará una transferencia de conocimiento adecuada a diversos contextos y situaciones de aprendizaje (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón, 2011).

5. Ser docente: Desarrollo profesional y construcción identitaria

Resulta imprescindible, por tanto, que la formación inicial del docente sea concebida en paralelo a su propio desarrollo profesional y, por ende, a su adquisición competencial. Así, el ya mencionado aprendizaje para toda la vida (life long learnig) adquiere un protagonismo sustancial, no solo en el desempeño docente, también en su construcción identitaria como profesional del ámbito educativo. En consonancia con lo expuesto hasta el momento, si nos aproximamos al concepto “desarrollo profesional”, nos encontramos con diversos autores que aluden al término vinculándolo con el ejercicio docente. Así, para Marcelo y Vaillant el desarrollo profesional es “la pieza clave en el complejo proceso de enseñar y aprender” (2009, p.11). Por su parte, Poyato concibe el desarrollo profesional como “un proceso que se conforma a partir de la construcción de la identidad profesional, unida a las competencias profesionales, la formación...” (2016, p.17). Más aún, para entender este concepto en profundidad, Poyato (2016) selecciona una serie de principios a tener en cuenta:

- La construcción de la identidad profesional de los profesores de secundaria.
- Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado.
- Las necesidades formativas para ejercer dicha profesión.
- Conocimiento práctico profesional.
- El desarrollo de competencias docentes durante la formación inicial.

Desde nuestro trabajo, trataremos de centrar la atención en el primer, segundo y último principio expuesto por el autor. Al observar al docente en su trabajo diario, resulta esencial centrar la atención en la forma de transmitir, enseñar y reconducir los conocimientos que ha venido adquiriendo a lo largo de su etapa formativa. Así, no solo basta con saber sobre los contenidos a enseñar, sino que la transmisión de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas juega un papel muy importante en lo que se refiere al constructo identitario de un profesional. Dicho de otra manera, el

docente además de profesar una educación integral para con sus discentes, debe ir construyéndose y dando forma a su ADN profesional, es decir, su identidad docente. En todo ese periplo de construcción identitaria, la formación inicial, así como la obtención del bagaje competencial al que venimos aludiendo en nuestro artículo, se erigen como ambas caras de una misma moneda: el ser docente.

Aludiendo de manera directa a la denominada identidad profesional, tal y como refleja Bolívar (2006), podría entenderse como un conjunto de acciones que el propio docente tiene que integrar en su práctica diaria como profesional, implicando, en cierta medida, saber hacer, saber ser y saber convivir.

La influencia que este constructo adquiere en el día a día del docente es innegable. Éste va urdiendo su identidad profesional al mismo tiempo que discurre su desempeño profesional. La formación permanente, la adquisición de competencias y, sobre todo, la pericia acumulada por el docente, pasan a ser los principales nutrientes en la forja identitaria. Para Bolívar (2006), en la construcción de la identidad profesional concurren dos procedimientos heterogéneos que ayudan en su cimentación: el relacional y el biográfico. Ambos procesos constituyen un desarrollo profesional derivado de una formación socio-comunitaria e institucional urdida en un marco ético-cívico crucial en el desempeño docente. Ciertamente, el proceso biográfico alude a las posibilidades que tiene el sujeto sobre sí mismo y sobre los demás; por su parte, el proceso relacional alude a esa conciencia comunitaria y cívica en la que entran en juego factores sociales y contextuales de diversa índole en donde el docente tiene que desplegar también su pericia educativa. Resulta evidente que en la construcción de la identidad docente intervienen innumerables factores de índole social, cultural, personal y profesional, y que, todos, deben ser considerados parte intransferible e ineludible del desempeño profesional urgido en el ámbito educacional (Bolívar, 2005).

En consonancia con lo expuesto hasta el momento, González Gallego (2017) considera la identidad profesional como el pilar fundamental sobre el que debe sustentarse la formación del docente y los diseños curriculares educativos. Ciertamente, la utilización de la terminología identitaria en los planes de formación docente ha venido adquiriendo cierta notoriedad, tanto a nivel competencial como profesional (Monereo y Domínguez, 2014).

La identidad profesional es resultado de un proceso dinámico, que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de la vida, marcado por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. (Bolívar, 2006, p.57).

De acuerdo con Bolívar, en el proceso formativo del docente convergen influencias tanto de aspectos formales como no formales, así como la realidad social y laboral del sujeto.

Así, desde nuestra óptica, situamos la identidad profesional docente en el marco de adquisición competencial que debe asumir el profesor en su día a día, en el que no solo aludimos a un proceso de construcción individual, sino también a un compromiso con el propio desempeño profesional y con la sociedad actual. Se trata, por tanto, de un constructo cuyo desarrollo es constante, dinámico y de enorme trascendencia social (Guzmán Palacios, 2016).

Volviendo al segundo y al último principio que Poyato refleja en su estudio, la formación inicial requiere de concepciones y motivaciones advenidas de la profesión docente para poder adquirir con éxito la base conceptual, procedimental, competencial y comunicativa que este ejercicio profesional requiere.

Tal y como venimos refrendando, el desempeño profesional docente requiere que, tanto a nivel curricular como legislativo, la formación inicial adquiere un protagonismo plausible, evidenciado en los diversos estudios vinculados a la profesión, los cuales también inciden notoriamente en el tejido identitario del docente en ciernes (Imbernón, 2002).

Con todo ello, no resulta casual la aparición de diversos estudios y trabajos centrados en la formación inicial de los aspirantes a profesores de educación secundaria, tanto en las tan denominadas competencias docentes como en la estructura identitaria que sigue el colectivo. Esta emergencia de estudios no hace más que remarcar la importancia que la formación inicial, el desempeño profesional y la adquisición competencial tienen en la configuración identitaria de los docentes y, por ende, en su labor educativa en las aulas.

6. Conclusiones

La sociedad actual, por su carácter globalizado, dinámico y cambiante, reclama una respuesta educativa a la altura de las circunstancias, capaz de solventar problemas de naturaleza diversa desde contextos muy heterogéneos. Con todo ello, parece inevitable que la profesión docente se erija como uno de los grandes focos atencionales de nuestro tiempo, capaz de engranar un sistema tan necesario como señalado: el educativo. El docente emerge como aquel profesional, con sentido crítico y cívico, capaz de promover el desarrollo de capacidades, conocimientos y valores en el alumnado, que les posibilite su interacción efectiva en la sociedad de su tiempo. Ciertamente, tal y como menciona la LOMCE (2013), en el primer párrafo del Preámbulo:

- “El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país” (p.1).
- “Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo” (p.1).

Los mecanismos que potencian estas competencias a través de los profesionales de la educación ejercen una enorme influencia en el alumnado, el cual debe postularse como baluarte en los diferentes desafíos que la sociedad presenta y estar preparado para ello. Esa influencia y transmisión competencial, en las etapas de educación secundaria, suponen un punto de inflexión importante para el docente, que tiene que conjugar diversos factores (sociales, culturales, evolutivos, personales, etc.) vinculados al alumno y a la propia tarea educativa, con su propio desempeño profesional y, por consiguiente, con su propia configuración identitaria.

Así, de acuerdo a la afirmación de Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón (2013):

...el profesorado será consciente de las herramientas de las que ha de dotarse para abordar de manera satisfactoria su labor docente y aquellos aspectos en los que deberá concentrar todos sus esfuerzos para velar por la calidad de la educación de sus alumnos y por tanto de los futuros ciudadanos (p. 559).

En ese sentido, tal y como venimos aludiendo en este trabajo, la formación inicial de los aspirantes a docentes debe suponer el epicentro de una profesión tan necesaria como cuestionada socialmente. En esa formación inicial, las competencias para el desempeño profesional adquieren todo el protagonismo, aflorando como los verdaderos pilares que sustentan la profesión.

Con todo ello, tal y como mencionábamos con anterioridad, además de la adquisición y dominio de competencias básicas para el ejercicio de la profesión, el docente también debe construirse a sí mismo, forjando su propia identidad como profesional del ámbito educativo, lo que marcará su devenir en la profesión.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Castro, H. E. (2005). Articulación entre perfil profesional y plan de estudios modularizado, desde la perspectiva de una epistemología de la praxis. *Pensamiento educativo*, 36, 50-79.
- Coll, C. (2013). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2013). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y*

- recursos educativos abiertos. Recuperado de <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-654-ES-F1-1.Pdf>.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- European Comission/EACEA/ Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica- C.I.D.E. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/temas-clave-de-la-educacion-en-europa-volumen-3-la-profesion-docente-en-europa-perfil-tendencias-y-problematica-informe-i-formacion-inicial-y-transicion-a-la-vida-laboral/sociologia/11393>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cifras-clave-del-profesorado-y-la-direccion-de-centros-educativos-en-europa-edicion-2013/ensenanza-profesores-union-europea/16288>.
- European Commission/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:<http://doi.org/10.2797/63946>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2018. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <http://doi.org/10.2797/889102>.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga-Vicente, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-20. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>.
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE*, 22(2), art. 3. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>.
- García Armendáriz, A.M. (2000). *La ciudad educadora, en lLa sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.
- González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Graó.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final-Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning02.pdf>.
- Guzmán Palacios, L. A. (2016). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. (Tesis de doctorado). Universidad de Girona, Barcelona.
- Hattie, J.A.C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the *Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference*, Melbourne, Australia. Retrieved from Recuperado de http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.31>.
- Jiménez Vivas, A. y Montero de Espinosa Ramos, L. (2017). Las bases legislativas de las competencias básicas como hilo conductor del nuevo sistema educativo en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 21, 163-181.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2002.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J.A. (2015). *El bosque pedagógico y como salir de él*. Madrid: Ariel.
- Martínez-Izaguirre M., Yániz Álvarez de Eulate, C. y Villardón Gallego, L. (2013). Elaboración y validación del perfil de competencias docentes en educación obligatoria. *International Conference reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher*, 551-562.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje: Informe español*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Panorama de la Educación 2012. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Panorama de la Educación 2013. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe 2013*. Recuperado de https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>.
- Muela Plaza, A. (2014). Competencias del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Construyendo desde las estrategias de Aprendizaje, en *INFAD Revista de Psicología*, 7(1), 185-191. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.625>.
- Nascimento, M. C., (2012). Los estilos de aprendizaje descortinando las competencias profesionales en la visión de los estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 88-113.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Bruselas: OCDE Publishing.
- OCDE (2014). *Resultados de PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf.
- OCDE (2016). *PISA 2015 resultados claves*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>. OCDE (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- OCDE (2017). *Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA. Edición de la OCDE*. OCDE Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>. doi: <http://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, de 29 de diciembre de 2007.
- 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.

- Poyato, F.J. (2016). *Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Sánchez-Tarazaga, L., (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranacional policies of education*, 5, 44–67. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>.
- Saramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. doi: <https://doi.org/10.14201/et20163413555>.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 189-203.
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 21-56. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflicto de interés

Los autores del artículo declaran no haber recibido ninguna cantidad económica por su participación en la realización del presente artículo y no tienen ningún conflicto de intereses.