Rosario García-Bellido (Dir.ª)
Francisca Torres Jiménez
Susana Álvarez Lago
Mª Luisa Moreno Gutiérrez
Helena Pascual Ochando
(coords.)

Competencias docentes en el siglo XXI

Perspectivas y reflexiones desde la experiencia



Horizontes Universidad

Octaedro

Competencias docentes en el siglo XXI

Perspectivas y reflexiones desde la experiencia

Rosario García-Bellido (Dir.ª)
Francisca Torres Jiménez,
Susana Álvarez Lago,
Mª Luisa Moreno Gutiérrez,
Helena Pascual Ochando
(Coords.)

Competencias docentes en el siglo XXI

Perspectivas y reflexiones desde la experiencia

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad
Título: *Competencias docentes en el siglo XXI. Perspectivas y reflexiones desde la experiencia profesional*

Este proyecto ha contado con la financiación del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad CEU Cardenal Herrera.

CEU Universidad Cardenal Herrera

Primera edición: noviembre de 2025

© Rosario García-Bellido (Dir.ª), Francisca Torres Jiménez, Susana Álvarez Lago, Mª Luisa Moreno Gutiérrez, Helena Pascual Ochando (Coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-218-0

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo 9
Javier M. Valle

Presentación 15

1. Hacia un modelo de formación en competencias para el docente del siglo xxi 19
Rosario García-Bellido

2. Análisis de competencias docentes en Andalucía: Reflexiones y aprendizajes desde la mirada de los expertos 33
M.ª Carmen Sánchez Sánchez; M.ª Luisa Moreno Gutiérrez; Leonor Rodríguez Domínguez

3. Competencias docentes en Galicia (Pontevedra y A Coruña): perspectivas de expertos desde la práctica educativa 53
Susana Álvarez Lago; Marta Lloves Pequeño; Montserrat Rúa Fernández; Mónica Sánchez Santiago

4. El perfil del docente desde la reflexión de expertos en Alicante: Experiencias y desafíos en el desarrollo profesional 87
Helena María Pascual Ochando; Marta Ruiz Revert; Néstor Alonso Villodre

5. Reflexiones acerca de la competencia del docente en Valencia: retos y perspectivas en la formación del profesorado 117
Rosario García-Bellido; Francisca Torres Jiménez; Cristina Orero Cones

6. Conclusiones del estudio de grupos focales en Sevilla, A Coruña, Pontevedra, Alicante y Valencia 143
Francisca Torres Jiménez; M.ª Carmen Sánchez Sánchez; Susana Álvarez Lago; Helena María Pascual Ochando

Dirección y coordinación 159

Prólogo

Javier M. Valle

El prólogo de un libro representa un honor bidireccional. Por un lado, honra a quien recibe el encargo. Supone que los autores de la obra reconocen la especialización del prologuista reclamado en relación con el tema del trabajo que se prologa. Por otro lado, también es un honor para los autores, porque el prologuista solo acepta hacer un prólogo si reconoce un valor en la obra prologada y presupone una solvencia en sus autores. En lo que me corresponde, aprecio y agradezco el reconocimiento y en justa reciprocidad trataré de responder al encargo, además de con la lógica ilusión, con todo el esfuerzo que merece esta obra, que, como autor de su prólogo, ya imaginan que valoro de forma muy positiva. Así pues, solo espero lograr en estas páginas un resultado a la altura de la calidad que creo que tiene este libro.

Comenzaré diciendo que la temática del libro es enormemente sugerente para cualquiera que esté interesado en el desarrollo de nuestro sistema educativo en general; y, muy en especial, para los que están implicados, de una u otra forma, en la formación de profesionales de la educación. En efecto, hablar de las competencias docentes en nuestro tiempo es abordar uno de los temas más significativos de los sistemas educativos contemporáneos, tal y como lo ha señalado la Unión Europea hace ya más de una década (Comisión Europea, 2013). Obviamente, es así también para nuestro sistema educativo español. Es un tema, por otra parte, nunca lo bastante atendido desde las diferentes administraciones públicas.

Como se indica en la presentación del libro, «se necesitaba un cambio en todas las universidades y un nuevo planteamiento en la formación de docentes para llegar a cubrir las necesidades reales de la escuela». Se trata, en realidad, de preparar al profesorado para que sus miembros sean verdaderos líderes pedagógicos (Consejo de la Unión Europea, 2014), capaces de improvisar con eficacia, innovar con éxito, gestionar el aula y el centro, tanto en lo institucional como en lo personal, hacia un horizonte educativo determinado, claro y coherente con el modelo de persona que es deseable en la sociedad.

Y es imposible abordar ese cambio sin que primero nos preocupe la definición de las competencias profesionales que son necesarias en los y las maestras, en los y las profesoras de nuestras escuelas. Y de esa preocupación se ocupa este libro. Eso por sí solo le otorga un gran valor.

En mi caso particular, considero que los aportes de este libro llegan, además, en un momento precioso y preciso. Precioso porque estamos en un escenario de cambio sin precedentes, con la irrupción de la inteligencia artificial en todos los órdenes de la sociedad y, por descontado, en los procesos de enseñanza (Giannini, 2023). También precioso, porque el *Espacio Europeo de Educación 2025*, como una de las prioridades de la Unión Europea para este periodo legislativo (2024-2029), define para todos los sistemas educativos de nuestro continente un horizonte de armonización en valores (Valle *et al.*, 2024) que obliga también a pensar en una formación del profesorado mucho más *glocal* (Valle López, 2025). Y es el momento preciso, porque el ministerio ha puesto sobre la mesa una propuesta de competencias profesionales docentes (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), en gran medida, arrastrado por numerosas propuestas previas surgidas ante la inacción ministerial, de entre las que puede destacarse, por reciente y novedosa, la que se hace en el *Modelo 9:20* (Valle López *et al.*, 2023).

Pero a la pertinencia del tema, este texto aporta un valor añadido a otras obras que lo tratan: la forma en se construye. El libro refleja una investigación diseñada mediante grupos focales que nos explican cómo ven esta cuestión los formadores de docentes, quienes seleccionan candidatos para la profesión, y docentes noveles de diferentes áreas geográficas españolas (Galicia, Alicante, Valencia y Sevilla). Es de una enorme riqueza contar con la voz

de los protagonistas de la docencia sobre las competencias profesionales que deben dominar. Lejos de teorías retóricas o ensayos más o menos afortunados, quienes mejor visión pueden ofrecer sobre lo que se necesita hoy para desempeñarse profesionalmente en el ámbito educativo son, sin duda, los protagonistas de la docencia. Todo un acierto por parte de los diseñadores de esta investigación.

Como acertada es la arquitectura de los grupos focales, que se articula en torno a cuatro pilares: percepción sobre el desarrollo de competencias, prácticas pedagógicas y metodológicas, estrategias de evaluación de competencias y sugerencias para la mejora de los programas de formación docente. Al ir leyendo cada una de las aportaciones de la obra, desgranadas en sus diferentes capítulos, escritos con un estilo claro y directo, el lector se percata del universo de desempeños, complejos y diversos, que se precisan para una docencia hoy adaptada al difícil contexto que nos envuelve. Con gran acierto, cada capítulo refleja los resultados de los grupos focales de cada área geográfica y sobre esos resultados se edifica la esencia de la obra, que es la definición de un marco de competencias profesionales docentes que se pone en diálogo y se contrasta con la propuesta del ministerio a la que antes hacíamos referencia.

No desvelaré ahora cuáles son esas competencias ni adelantaré las conclusiones del libro, porque no es menester de un prólogo y porque las pueden disfrutar los lectores en su momento disfrutando de la pluma directa de los autores. Pero sí anotaré aquí que las competencias están en sintonía con las propuestas en el marco del ministerio y también con los nueve escenarios y las 20 competencias del *Modelo 9:20*. Una gran línea de trabajo futura para este grupo de investigación, que se ha demostrado tan virtuoso a la hora de abordar esta cuestión, sería proponer el mismo tipo de investigación para dar voz al profesorado sobre las competencias de dicho modelo.

Cierro estas páginas ya, para no cansar al lector y no dilatar más el momento de adentrarse en lo sustantivo del libro, apuntando lo que para mí son las ventajas que todo lector podrá sacar de su lectura. Se me presentan, al menos, cuatro. La primera, comprender cuáles son, a tenor de las percepciones del propio elenco protagónico de la docencia, las competencias determinantes para desempeñarse en las aulas, en los centros y en la so-

ciedad del siglo XXII[1]. La segunda, porque presenta propuestas concretas de prácticas docentes que pueden mejorar esas competencias y hacer que estén más acordes a las necesidades de los alumnos, los contextos y los contenidos de hoy. La tercera, porque ayuda a mejorar la formación docente con sus recomendaciones concretas para transformar los programas de formación docente. En un momento en que está también en la agenda del debate político educativo la reforma de los planes de estudio correspondiente a las profesiones de magisterio de Infantil y Primaria y de profesorado de Secundaria, incluir ideas como la integración de metodologías activas, la incorporación de experiencias y/o prácticas reales desde el inicio de la formación, o una evaluación basada realmente en competencias resulta de enorme utilidad. Y la cuarta, abre la puerta a una reflexión crítica de enorme solvencia sobre el futuro de la educación. En efecto, esta obra invita a repensar la formación docente desde una perspectiva integral, que no solo aborde los contenidos teóricos, sino también las dimensiones emocionales, sociales y prácticas. Es, pues, desde mi modesto punto de vista, una herramienta valiosa para educadores, formadores y responsables de políticas educativas que buscan preparar a los maestros para los desafíos del siglo XXI.

Espero que, tras su lectura, coincidan ustedes, queridos lectores, con mi análisis. ¡Que lo disfruten!

Referencias

Comisión Europea. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Bruselas.

Consejo de la Unión Europea. (2014, febrero 1). Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. *Diario Oficial de la Unión Europea, C*(30), 1-4.

Giannini, S. (2023). *Generative AI and the future of education*. Unesco. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Informe final con la propuesta de marco de competencias profesionales docentes*. MEFPD.

1. No es una errata. Un niño que se inicia hoy en la escuela tiene muchas probabilidades de llegar vivo al siglo XXII.

Valle López, J. M. (2025). Nuevo magisterio para un mundo nuevo: la formación de maestros glocales. *Cuadernos de Pedagogía*, 93-98.
Valle López, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Competencias profesionales docentes: El Modelo 9:20*. Narcea.
Valle, J. M., Matarranz, M., y Sola, A. (2024, Abril). Espacio Europeo de Educación 2025: Oportunidad para fortalecer en Europa una «esfera objetivada de valores». *Revista Aranzadi Unión Europea, L*(4), 145-170.

Presentación

Hace un tiempo me encontré con una maestra a la que yo formé hace años en la universidad, y, tras alegrarnos mucho de nuestro encuentro y hablar de cosas banales, le pregunté qué tal le iba y cómo había afrontado su colegio la situación provocada por el covid-19. Ella me respondió que, desde que empezó a trabajar, se había acordado mucho de nosotros, pero en especial durante la pandemia, porque en la carrera se quejaba de que siempre la «estuviéramos poniendo a prueba» cuando algunas amigas suyas, que estudiaban en otra universidad, seguían un método tradicional al que estaban más acostumbradas: con sus trabajos, su examen al final y sin tantas complicaciones. Sin embargo, nosotros rompimos su forma de entender la formación. Trabajaba mucho y además tenía que estudiar y superar no solo un examen teórico de contenidos, sino también exámenes prácticos (competenciales). Me contaba que cuando estudiaba con nosotros no lo entendía e incluso se cuestionaba por qué no había elegido otra universidad para estudiar que no la pusiera tanto «a prueba», pero trabajando se dio cuenta del sentido de su formación, se encontró segura, con herramientas, incluso en situaciones como la de la pandemia, pues siendo más novel que muchos de sus compañeros, fue una guía para muchos de ellos.

En ese momento me quedé pensando sobre la formación que necesitan los docentes y llegué a la conclusión de que no bastaba con que nosotros buscáramos el desarrollo de competencias tan útiles para ellos; se necesitaba un cambio en todas las universi-

dades y un nuevo planteamiento en la formación de docentes para llegar a cubrir las necesidades reales de la escuela con un docente competente, una formación que realmente les preparase para su profesión y para afrontar los retos que se pudieran plantear en un futuro.

Es importante tener en cuenta que el futuro es imprevisible. Los cambios sociales de las últimas décadas, impulsados por la globalización, las tecnologías, la diversidad del alumnado y las políticas educativas, han supuesto una transformación en la profesión docente. El cometido del maestro ya no puede ser transmitir conocimientos a un grupo de alumnos, ni siquiera hacer uso de tecnologías o metodologías activas para transmitir esos conocimientos; no, ya no consiste en eso. Ahora se necesita un docente competente que pueda adaptarse a los cambios que llegan de forma previsible o imprevisible. Para ello se requiere una formación integral que combine habilidades pedagógicas, digitales, de gestión y socioemocionales, entre otras, tanto en su conocimiento como en su aplicación en contextos de la profesión.

Si bien es cierto que, en los últimos años, se habla de esto y es conocido por la mayoría de los formadores, los programas de formación inicial suelen mantener estructuras tradicionales, con una fuerte orientación teórica y escasa vivencia de práctica real.

El problema que todo esto genera es que se crea una brecha entre teoría y práctica, lo que causa inseguridad en los estudiantes de Magisterio, que, a menudo, no se sienten preparados para gestionar aulas heterogéneas, relacionarse con las familias, integrar recursos tecnológicos de forma creativa o atender necesidades educativas especiales; y ya ni hablamos si se ha de atender un evento inesperado como fue en su día el covid-19 o, no hace mucho, la dana en Valencia.

Es así como surge este grupo de investigación, compuesto por profesores universitarios que forman a futuros docentes, con la intención de investigar en profundidad qué competencias resultan realmente críticas para que un docente en formación pueda afrontar con éxito las exigencias del siglo XXI.

Consideramos que comprender estas competencias y diseñar itinerarios formativos coherentes fortalecerá la calidad de la formación del docente, que, a su vez, repercutirá en las escuelas para garantizar el derecho de los y las alumnas a un aprendizaje significativo y de calidad.

En esta primera fase de la investigación, queremos presentar un estudio, basado en grupos focales, en el que se ha querido conocer la percepción de tres figuras clave en este proceso, que pueden aportar información muy valiosa para hacer un primer análisis de la situación en cuanto a la formación del docente: los profesores universitarios que forman a los docentes; las personas que forman parte del proceso de selección de candidatos para la contratación de maestros, en el caso de los centros privados o privados concertados, o, en el caso de los centros públicos, aquellos docentes que son partícipes del proceso de oposiciones para la evaluación de los candidatos; y, por último, los docentes en activo que egresaron no hace más de cinco años.

Esta composición ha sido la elegida para el presente estudio, que se ha llevado a cabo en diferentes zonas geográficas españolas, como A Coruña, Pontevedra, Sevilla, Alicante y Valencia.

La información obtenida en este estudio sirve de base para la reflexión sobre la formación del docente. Se necesita un replanteamiento que genere un cambio que se adapte a las necesidades reales en la formación del docente, ya que esto repercutirá en la calidad de la educación. Puede sonar utópico, pero hay que empezar por pequeños cambios para generar uno más grande.

Por último, quisiera agradecer a todas las personas que han participado en este estudio por compartir su experiencia y vivencias; cómo no, a mis compañeros, ya que, gracias a ellos y a su trabajo, ha sido posible la realización de este estudio; también a la universidad por darnos esta oportunidad y a la editorial por creer en nuestro proyecto.

Invitamos al lector a reflexionar con nosotros y esperamos que esta obra suscite su interés.

1

Hacia un modelo de formación en competencias para el docente del siglo XXI

Towards a Competency-Based Training Model for the 21st Century Teacher

Rosario García-Bellido
Universidad CEU Cardenal Herrera
rosario.garcia@uchceu.es
https://orcid.org/0000-0001-5711-2853

Resumen
El presente capítulo muestra la necesidad que surge a raíz de los cambios sociales que invitan a cuestionarse y actualizar la formación en competencias de los docentes. Desde el proyecto DECES-FD se ha llevado a cabo un análisis de las competencias que deben desarrollar estos en su formación inicial. En este capítulo se muestra la base teórica del estudio y el método de investigación que se ha planteado para realizar grupos focales en diferentes ciudades españolas con el fin de conocer la percepción que tienen los diferentes actores clave implicados desde una perspectiva más empírica. Este planteamiento se concreta en un enfoque cualitativo con análisis de contenido y triangulación de expertos para identificar fortalezas y áreas de mejora en la formación inicial del docente. El estudio destaca el papel relevante de las universidades en la preparación de los docentes y la necesidad de alinear la formación con las demandas educativas actuales.

Palabras clave: competencias docentes, grupos focales, formación inicial, educación superior.

Abstract
This work highlights the need arising from social changes that prompt a reassessment and updating of teacher competency training. Through the DECES-FD project, an analysis has been conducted on the competencies that teachers

should develop during their initial training. This chapter presents the theoretical foundation of the study, and the research methodology used to conduct focus groups in various Spanish cities, aiming to gain a more empirical understanding of the perceptions of key stakeholders. This approach is based on a qualitative framework, including content analysis and expert triangulation, to identify strengths and areas for improvement in initial teacher training. The study underscores the crucial role of universities in preparing teachers and the need to align training with current educational demands.

Keywords: teacher competencies, focus groups, initial training, higher education.

1.1. Introducción

La formación de docentes en el siglo XXI afronta el desafío de responder a un entorno educativo cada vez más dinámico y complejo, donde las competencias profesionales son fundamentales para garantizar la calidad educativa. A medida que la sociedad evoluciona y surgen nuevas demandas pedagógicas y tecnológicas, resulta imprescindible que los programas de formación inicial de los futuros maestros se adapten y ofrezcan herramientas eficaces para el desarrollo de competencias clave.

Se hace evidente que los cambios se producen a un ritmo muy rápido. Esto impacta en todos los ámbitos sociales, haciendo que las personas tengan que adaptarse a la realidad de forma continua. En este contexto, la formación inicial ya no puede concebirse como algo definitivo o estático. Por el contrario, debe ser un proceso continuo, con un componente fundamental de adaptabilidad que permita a los docentes responder de manera flexible y efectiva a los constantes cambios educativos y sociales.

En respuesta a esta necesidad, el proyecto DECES-FD (Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior para la Formación de Docentes) busca identificar las competencias esenciales que deben adquirir los docentes en formación, así como los métodos y estrategias pedagógicas más adecuados para su desarrollo y evaluación. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo basado en grupos focales realizados en distintas ciudades españolas, como Valencia, Alicante, Sevilla, A Coruña y Pontevedra. Los participantes incluyen formadores de maestros, directores de centros educativos, miembros de tribunales de opo-

sición y docentes en activo que finalizaron su formación hace menos de cinco años. A través de esta metodología, se recopilan percepciones y experiencias que han permitido identificar fortalezas y áreas de mejora en los programas formativos actuales.

De este modo, este estudio pretende contribuir al diseño de un modelo de formación en competencias que responda a las exigencias del contexto educativo contemporáneo. Los resultados obtenidos buscan proporcionar una base para la elaboración de propuestas metodológicas que promuevan la adquisición de competencias docentes efectivas, con el fin de mejorar la preparación profesional y favorecer el éxito educativo en contextos diversos y cambiantes.

1.2. Competencias y formación de docentes

Una competencia es un concepto polisémico. Por tanto, para definirlo de forma adecuada es necesario contextualizarlo. En este caso, se hará referencia a él como competencia profesional docente.

Según Valle y Manso (2017), una competencia es un desempeño en un contexto concreto que lleva a la persona a resolver una tarea, por lo que, trasladado a la profesión docente, se entiende como aquellas actuaciones que el docente pone en práctica en los diferentes contextos en los que se desenvuelve como tal (atención a los alumnos y sus familias, coordinación con otros agentes educativos, gestión del aula, atención a las necesidades educativas, etc.) para el correcto desarrollo de su función.

Así pues, un docente competente debe poseer conocimientos, destrezas y actitudes que aplica en situaciones reales de su profesión, las cuales le permiten resolver problemas, realizar tareas, atender necesidades, etc., de forma creativa y eficaz. Estos desempeños suponen una combinación de esos conocimientos, destrezas y actitudes que le llevan a actuar teniendo en cuenta sus conocimientos, sus destrezas y su voluntad de llevarlas a cabo.

Atendiendo a la situación cambiante de la realidad escolar, se debe considerar que las competencias que requiere el docente deben ser amplias, profundas y diferentes, lo que supone un punto de interés en la investigación educativa.

Según Marina *et al.* (2015), los docentes competentes tienen conocimiento de sus asignaturas, del desarrollo de sus estudian-

tes, comprensión, capacidad de comunicación, entusiasmo, habilidades emocionales y sociales y compromiso ético, pero ahora también requieren otras competencias muy necesarias en el nuevo contexto en el que se desenvuelven (ver tabla 1.1).

Tabla 1.1. Competencias necesarias para el docente del siglo XXI.

Competencias	Descripción
Funcionamiento de la inteligencia humana	Comprender cómo funciona la inteligencia humana, aplicando descubrimientos de la neurociencia sobre plasticidad cerebral, aprendizaje y funciones ejecutivas para fomentar la autonomía y el control del aprendizaje.
Organización y creación de situaciones de aprendizaje	Crear contextos educativos en los que el estudiante aprenda a resolver problemas reales y proyectos significativos, en lugar de estudiar solo para aprobar.
Gestión del progreso en el aprendizaje	Asegurar el aprendizaje efectivo mediante metodologías cooperativas, uso de tecnologías educativas y evaluación formativa orientada al progreso, no como herramienta punitiva.
Resolución de conflictos y convivencia	Desarrollar habilidades para afrontar conflictos y promover una convivencia armónica en el aula, integrando el dinamismo social en el proceso educativo.
Trabajo en equipo con el claustro	Colaborar con otros docentes en proyectos transversales y currículos integrados, fomentando una cultura de aprendizaje continuo dentro del centro educativo.
Relación con las familias	Establecer relaciones positivas con las familias, promoviendo su participación activa en el proceso educativo y logrando una colaboración efectiva para el desarrollo de los estudiantes.
Uso de nuevas tecnologías	Integrar recursos tecnológicos en la enseñanza, aprovechando su potencial para el aprendizaje significativo y la gestión de información, sin pretender competir en habilidades técnicas con los estudiantes.
Adaptación a entornos multiculturales y bilingüismo	Desarrollar estrategias que favorezcan la integración cultural y el uso del bilingüismo como herramientas de comunicación en un contexto globalizado, promoviendo la educación cívica y ética.
Enfrentamiento a dilemas éticos	Reflexionar y actuar con responsabilidad ante los dilemas éticos que surgen en la práctica educativa, siguiendo principios morales coherentes con la labor docente.
Formación continua	Mantener una actitud de aprendizaje permanente, actualizando conocimientos y habilidades para responder a las demandas educativas contemporáneas, de manera similar a la formación continua en otras profesiones, como la medicina.

Fuente: Adaptado de Marina *et al.* (2015).

No obstante, hablar de competencias en la formación inicial de docentes supone trasladar estas necesidades a la formación universitaria, teniendo en cuenta el contexto en el que se forman los docentes y las posibilidades que tienen de vivir situaciones reales de la profesión. Valle y Manso (2017) apuntan que las competencias se caracterizan por tener un carácter funcional, pues inducen a aplicaciones reales del individuo; integran las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal; se definen mediante desempeños concretos de manera eficiente en un contexto real; se aplican en un lugar y tiempo concreto; tienen un carácter fenomenológico, lo cual supone que se tienen que poder observar y evaluar; tienen una identidad personal, pues cada persona resuelve el problema o tarea de forma diferente, y se adquieren de forma gradual, ya que requieren un proceso de logro en escala.

Todo esto hace muy difícil que en una formación inicial se logre tener la competencia profesional docente desarrollada a un nivel óptimo, no sería realista. Pero sí es necesario, desde las entidades formadoras de docentes, tener un conocimiento actualizado de las necesidades competenciales de estos para ajustar los programas formativos al máximo, dentro de las posibilidades que permite el contexto en el que se desarrolla esta formación.

Para ello, es importante considerar los diferentes marcos de competencias establecidos a escala europea y nacional. Aunque los más contextualizados son los nacionales, no se pueden obviar el marco europeo y otros internacionales, pues es necesario formar docentes que se desenvuelvan en cualquier contexto geográfico.

A escala nacional, en 2024 se publicó el *Informe final con la propuesta de marco de competencias profesionales docentes* elaborada por el Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado (GTFP) del MEFPD[1], en el que intervienen la Conferencia de Decanas y Decanos, las comunidades autónomas (técnicos de las autonomías) y el INTEF. Más de cien expertos que establecieron diferentes áreas competenciales en las que se detallan las competencias que las componen y los descriptores de cada una de ellas.

Este documento es de gran ayuda, ya que establece en cada competencia los indicadores de logro, en los que existen 4 niveles que van de 0 a 3, siendo un modelo de progresión útil para

1. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes.

evidenciar el nivel de adquisición, que, como se ha comentado con anterioridad, es gradual.

> El nivel 0 corresponde al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes básicas que se adquieren en la formación inicial (grado, máster o formación habilitante para el ejercicio de la función docente), en un contexto de prácticas o situación simulada de aprendizaje, bajo la supervisión de las personas responsables de la formación académica y que conducen al desarrollo de las competencias profesionales correspondientes a la primera etapa de la carrera profesional docente. (MEFPD, 2024, p. 10)

Se podría decir que este es el nivel mínimo con el que deben salir los futuros docentes de las universidades, por lo que desde estas instituciones hay que estar atentos para ajustar los programas formativos de manera que se adquiera este nivel a su egreso. Sin embargo, dependiendo de cada caso en particular, puede ocurrir que los egresados adquieran un nivel 1, aunque este logro estaría condicionado a las prácticas reales que realicen durante su formación, teniendo en cuenta tanto la duración de estas como las oportunidades que le ofrezca el centro de prácticas de demostrar sus competencias en él. Según el MEFPD (2024), el nivel 1 se define de la siguiente manera:

> Corresponde al inicio de la carrera profesional, que implica un desempeño docente cada vez más autónomo, basado en la aplicación de los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos durante la formación inicial, el desarrollo profesional continuo y la experiencia en el centro, y que se lleva a cabo con una orientación y apoyo progresivamente decrecientes de profesionales que se encuentren en un nivel de competencia superior. (p. 10)

Como se puede observar, este nivel depende en gran medida de las oportunidades prácticas de que disponga el docente en su formación a través de sus prácticas reales y las condiciones de estas, como se ha comentado con anterioridad.

Este marco de competencias se resume en la siguiente tabla para que el lector entienda de una forma sintética qué implica la competencia profesional docente (ver tabla 1.2).

Tabla 1.2. Marco de competencias profesionales docentes.

ÁREA	COMPETENCIA	DESCRIPTOR
Proceso de aprendizaje y enseñanza	*Programación del proceso de aprendizaje y enseñanza*	– Conocimiento normativo. – Conocimiento disciplinar. – Conocimiento didáctico.
	Práctica y gestión del proceso de aprendizaje y enseñanza	– Estrategias didácticas. – Gestión y organización del aula.
	Evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza	– Evaluación del aprendizaje del alumno. – Evaluación del proceso de aprendizaje y sus resultados.
De acción socioeducativa integral	*Desarrollo integral y bienestar del alumnado y del docente*	– Bienestar, prevención y actuación en la salud del alumnado. – Bienestar, prevención y actuación en la salud del docente.
	Acción tutorial	– Guía y orientación en el proceso personal, educativo y profesional.
	Convivencia y valores democráticos	– Entorno escolar seguro. – Igualdad, inclusión y cultura democrática. – Centro escolar sostenible
Compromiso profesional	*Participación en el centro*	– Estructura y organización del centro. – Colaboración docente en la gestión del centro.
	Compromiso con la mejora y la calidad educativa	– Diseño, implementación y evaluación de procesos de mejora y gestión de la calidad educativa. – Coordinación y participación en planes, programas y proyectos.
	Desarrollo profesional continuo	– Formación docente.
Competencias vehiculares	*Liderazgo-comunicativa docente*	– Aspectos cognitivos. – Aspectos relacionales. – Aspectos psicológicos.
	Digital docente	– Marco de referencia de la CDD.
	Lingüística docente	– Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Fuente: Elaboración propia según el marco elaborado por MEFPD (2024).

Este marco de referencia se considera muy útil en la formación del docente, ya que sirve como guía para enfocar los aprendizajes. Esto no significa que sea el único referente que hay que

tener en cuenta, ya que el contacto con la escuela y los profesionales que allí trabajan es muy conveniente para las facultades de Educación, que tienen que ir de la mano de la escuela con el fin de conocer las necesidades en tiempo real y atender las carencias formativas. Esta circunstancia no significa tener que cambiar los planes de estudio constantemente, pues no es algo que pueda hacerse con facilidad, por lo que hay que considerarlo para ofrecer a los futuros docentes las herramientas que les permitan adaptarse y afrontar esas realidades, integrándolas en la formación a modo de enriquecimiento.

Otro aspecto importante es la formación del formador. Es decir, los profesores universitarios que forman a los futuros docentes. Ellos tienen una función clave en todo este asunto. Si no saben formar en competencias ni cómo adaptar estas necesidades formativas y plasmarlo en sus asignaturas, se estará condicionando la formación inicial. Alcanzar el nivel 0 que establece el Marco de Competencias Profesionales Docentes es lo mínimo que se debería ofrecer en la formación inicial y depende no solo de la institución y su programa formativo, o, dicho de otro modo, de lo que dice la memoria de grado que hay que lograr. El profesor tiene un papel muy importante para lograr que esto se cumpla, lo cual requiere una formación actualizada, un contacto con la profesión y con profesionales en activo que pueden traer la experiencia al aula, a su asignatura, a sus clases.

Las universidades, además de crear un corpus de conocimiento a través de la investigación, forman a futuros profesionales, y por ello han de garantizar un equilibrio y diversificación de perfiles en los profesores que forman a docentes. Según Valle y Manso (2017), la universidad debe contar con profesores con una dilatada y enriquecedora experiencia profesional para las etapas educativas en las que está formando, con amplia y reconocida solvencia investigadora, y con dedicación completa o parcial.

Todo lo planteado en este apartado conduce a la reflexión sobre la formación de docentes y se aborda en este estudio.

1.3. Metodología

Para elaborar el estudio que se presenta en los siguientes capítulos se realizó una revisión documental con el objetivo de cono-

cer el estado de la cuestión y con posterioridad se plantearon preguntas que condujeron al diseño de la investigación.

Así pues, se trata de un estudio descriptivo cuyo objetivo es explorar y describir las percepciones y experiencias de diferentes actores involucrados en la formación de docentes (egresados recientes, directores de centros educativos, tribunales de oposiciones y docentes universitarios) respecto al desarrollo y evaluación de competencias en los grados de Educación Infantil y Primaria.

1.3.1. Diseño

El presente estudio se basa en un diseño cualitativo exploratorio-descriptivo. Para ello, se ha utilizado la técnica de grupos focales en diferentes contextos geográficos españoles (Alicante, Sevilla, Valencia, A Coruña y Pontevedra). Esta técnica ha permitido reunir a participantes clave para discutir sobre las preguntas planteadas, capturando sus percepciones y experiencias de una manera interactiva y profunda.

Este enfoque ha obtenido información detallada y contextualizada sobre las prácticas pedagógicas, las competencias esenciales y las estrategias de evaluación que los participantes han considerado relevantes en la formación docente.

1.3.2. Análisis de datos

Los datos recopilados han sido analizados mediante técnicas de análisis de contenido cualitativo.

Se seleccionó este tipo de análisis porque ofrece flexibilidad y profundidad en la interpretación de la información aportada por los grupos focales. Se acordó, por parte de todos los grupos de trabajo, un sistema de codificación y categorización de los datos, mediante el cual se organizaron, de forma estructurada, los comentarios y opiniones de los participantes en categorías temáticas relevantes siguiendo la propuesta de Vaismoradi et al. (2016). También se aplicó la triangulación de expertos en el análisis, realizando este de forma independiente para después consensuar los resultados. Este tipo de análisis permitió organizar la información en categorías y lograr una interpretación consensuada. De este modo se garantiza la fiabilidad y la máxima obje-

tividad de los resultados, con lo que se obtuvieron inferencias sólidas y significativas (Nowell et al., 2017).

1.3.3. Procedimiento

El procedimiento que se siguió tras la revisión documental se centró en la elaboración y análisis de la información recogida en los grupos focales, y consistió en lo siguiente:

- Planificar los grupos focales mediante la definición del objetivo, selección de participantes, organización de recursos y guía de entrevista.
- Solicitar la aprobación de un comité de ética para garantizar la ética de la investigación.
- Formar grupos focales con profesores universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria; directores de centros educativos o personas encargadas de la contratación de los docentes en el caso de centros privados o tribunal de oposiciones en el caso de públicos, y con egresados en activo que finalizaron sus estudios hace 5 años o menos, para extraer información acerca del desarrollo competencial del futuro docente.
- Analizar y valorar, según la información extraída de los grupos focales, los resultados que aportan estas audiencias mediante análisis de contenido cualitativo y triangulación.

1.3.4. Población de estudio

La población de estudio incluye personas que de alguna manera tienen una relación directa con la formación docente y pueden aportar información sobre el desarrollo de competencias profesionales.

En cuanto a la muestra, está compuesta por los siguientes perfiles:

- Docentes en activo que han finalizado su formación en los últimos cinco años.
- Directores de centros educativos (responsables de contratación).
- Miembros de tribunales de oposiciones para plazas de docentes de Educación Infantil o Primaria.

- Docentes universitarios que imparten clase en los grados de Educación Infantil o Primaria.

Se consensuó la creación de un grupo focal como mínimo en cada uno de los contextos geográficos de los investigadores, así como una composición de al menos 6 participantes por grupo. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por cuotas, para garantizar una representación adecuada de cada contexto geográfico.

Por último, la muestra de este estudio fue de 42 participantes, como se puede observar en la tabla 1.3.

Tabla 1.3. Participantes en grupos focales por ciudad.

	Profesores universitarios	Docentes	Contratadores	TOTAL
Elche	2	3	2	7
Sevilla	3	2	2	7
Valencia	3	5	4	12
Vigo	5	7	4	16
Total	**13**	**17**	**12**	**42**

Fuente: Elaboración propia.

1.3.5. Variables del estudio

Las variables estudiadas han sido las siguientes:

- Percepción sobre el desarrollo de competencias. Opiniones y experiencias de los participantes sobre las competencias que consideran esenciales en la formación de docentes.
- Prácticas pedagógicas y metodológicas. Como los métodos de enseñanza y estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la formación de futuros profesores.
- Estrategias de evaluación de competencias. Enfoques y herramientas que utilizan para evaluar las competencias en los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria.
- Sugerencias para la mejora de los programas de formación docente. Es decir, sugerencias de los participantes para mejorar el desarrollo y la evaluación de competencias en los programas de formación docente.

Estas variables se han planteado en los grupos focales a través de las siguientes preguntas:

1. Percepciones sobre el desarrollo de competencias:
   a) ¿Qué competencias consideráis fundamentales en la formación de futuros docentes de Educación Infantil y Primaria?
   b) ¿Qué experiencias específicas pensáis que ayudan a los estudiantes u os ayudaron (caso de egresados) a desarrollar competencias relevantes durante la formación?
   c) ¿Qué competencias creéis que no se abordan lo suficiente en la formación y se consideran esenciales para la práctica docente?
2. Prácticas pedagógicas y metodológicas:
   a) ¿Qué métodos pedagógicos creéis que son más efectivos en el desarrollo de las competencias de los futuros docentes?
   b) ¿Consideráis que se hace suficiente uso de metodologías activas y prácticas en la formación? (uso de aprendizaje basado en problemas, proyectos, simulaciones, etc.).
   c) ¿En qué medida pensáis que la formación inicial se adapta a las necesidades reales de las aulas?
   d) ¿Cuáles serían, según vuestra percepción, los cambios necesarios en las prácticas pedagógicas de la universidad para mejorar la formación de competencias?
3. Estrategias de evaluación de competencias:
   a) ¿Consideráis que los métodos de evaluación utilizados en el proceso de formación inicial miden de forma adecuada el desarrollo competencial?
   b) ¿Qué tipo de evaluaciones consideráis más útiles para evaluar las competencias y habilidades prácticas?
4. Sugerencias para la mejora de los programas de formación docente
   a) ¿Qué recomendaríais para mejorar la formación de competencias en los grados de Educación Infantil y Primaria?

En los capítulos siguientes, se muestran los resultados de cada una de las ciudades en las que se han aplicado los grupos focales. Estos se muestran de forma independiente para entender mejor la información dentro de cada contexto. No obstante, se finalizará con una conclusión general que abarque los resultados de forma global.

Referencias

Marina, J., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Informe final con la propuesta de Marco de Competencias Profesionales Docentes*. Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

Nowell, L.S., Norris, J.M., y Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1). https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Valle, J., y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education: Ser docente a lo largo de la vida*. Pigmalión Edypro.

Varismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., y Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice, 6*(5), 100-110.

Dirección y coordinación

DIRECTORA:
Rosario García Bellido es Doctora en Educación por la Universidad de Valencia, donde también se formó en Pedagogía y Psicopedagogía. Profesora en la Universidad CEU Cardenal Herrera, desde 2011, imparte docencia en asignaturas vinculadas a métodos de investigación y organización escolar. Su actividad investigadora se centra en la evaluación de competencias en educación superior y en el desarrollo de instrumentos metodológicos. Participa en proyectos de investigación competitivos de ámbito nacional e internacional. Su trayectoria integra docencia universitaria, investigación aplicada e innovación educativa.

COORDINADORAS:
Francisca Torres Jiménez. Doctora en Psicología por la Universidad de Valencia. Actualmente, miembro del Departamento de Educación de la Universidad CEU Cardenal Herrera, área de Didáctica y Organización Escolar. Intereses de investigación principales en torno al desarrollo curricular y las competencias, tanto docentes como de los estudiantes. Especial interés en la competencia trascendental y espiritual. En el área de la psicología, intereses relacionados con el desarrollo del ciclo vital, el bienestar psicológico y la psicología positiva.

Susana Álvarez Lago. Licenciada en Matemáticas por la Universidad de Santiago de Compostela y profesora en la Escuela Uni-

versitaria CEU de Magisterio de Vigo desde 1999. A lo largo de su trayectoria ha trabajado por acercar las matemáticas al aula de forma comprensible y motivadora, con especial atención al desarrollo de la competencia matemática en los futuros maestros. Su labor combina experiencia, formación continua e interés por la mejora educativa.

María Luisa Moreno Gutiérrez. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección ciencias de la Educación) por la Universidad de Sevilla. Doctora por la Universidad de las Palmas de Gran Canarias con la tesis «La formación del profesorado en una institución privada: FERE-ANDALUCÍA» con una calificación de Cum Laudem. Coordinadora en el Departamento de Formación de FERE-Andalucía, hasta 2013. Docente en los distintos Grados de Educación (Infantil, Primaria y MAES) en el CEU «Cardenal Spinola» CEU Andalucía, desde 1996 y en la Universidad Fernando III. CEU.

Helena Pascual Ochando. Doctora en Educación, Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio por la Universidad de Granada. Especialista en Didáctica y Organización Escolar. Ha participado en proyectos europeos como *Nutrimenthe*, *Evasyon* y *Preobe*. Cuenta con amplia experiencia docente e investigadora. Actualmente en la Universidad Cardenal Herrera.

Índice

Prólogo 9
Referencias 12

Presentación 15

1. Hacia un modelo de formación en competencias para el docente del siglo XXI 19
1.1. Introducción 20
1.2. Competencias y formación de docentes 21
1.3. Metodología 26
1.3.1. Diseño 27
1.3.2. Análisis de datos 27
1.3.3. Procedimiento 28
1.3.4. Población de estudio 28
1.3.5. Variables del estudio 29
Referencias 31

2. Análisis de competencias docentes en Andalucía: Reflexiones y aprendizajes desde la mirada de los expertos 33
2.1. Introducción 34
2.2. Descripción de participantes 34
2.3. Resultados 35
2.3.1. Percepciones sobre el desarrollo de competencias 35
2.3.2. Prácticas pedagógicas y metodológicas 40
2.3.3. Estrategias de evaluación de competencias 49

2.4. Conclusiones 52
2.5. Referencias 52

3. Competencias docentes en Galicia (Pontevedra y A Coruña): perspectivas de expertos desde la práctica educativa 53
3.1. Introducción 54
3.2. Descripción de participantes 55
3.3. Resultados 56
3.3.1. Percepciones sobre el desarrollo de competencias 56
3.3.2. Prácticas pedagógicas y metodológicas 63
3.3.3. Estrategias de evaluación de competencias 72
3.3.4. Sugerencias para la mejora de los programas de formación docente 79
3.4. Conclusiones 84

4. El perfil del docente desde la reflexión de expertos en Alicante: Experiencias y desafíos en el desarrollo profesional 87
4.1. Introducción 88
4.2. Descripción de los participantes 90
4.3. Resultados 91
4.3.1. Percepciones sobre el desarrollo de competencias 91
4.3.2. Prácticas pedagógicas y metodológicas 99
4.3.3. Estrategias de evaluación de competencias 104
4.3.4. Sugerencias para la mejora de los programas de formación docente 108
4.4. Conclusiones 113

5. Reflexiones acerca de la competencia del docente en Valencia: retos y perspectivas en la formación del profesorado 117
5.1. Introducción 118
5.2. Descripción de participantes 119
5.3. Resultados 119
5.3.1. Percepciones sobre el desarrollo de competencias 119
5.3.2. Prácticas pedagógicas y metodológicas 128
5.3.3. Estrategias de evaluación de competencias 135
5.3.4. Sugerencias para la mejora de los programas de formación docente 137
5.4. Conclusiones 139
5.5. Referencias 141

6. Conclusiones del estudio de grupos focales en Sevilla, A Coruña, Pontevedra, Alicante y Valencia 143
6.1. Introducción 144
6.2. Discusión 146
6.2.1. Percepciones sobre el desarrollo de competencias . . 146
6.2.2. Prácticas pedagógicas y metodológicas 149
6.2.3. Estrategias de evaluación de competencias 151
6.2.4. Sugerencias para la mejora de los programas de formación docente 153
6.3. Conclusión 155
6.4. Referencias 157

Dirección y coordinación 159

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

Competencias docentes en el siglo xxi

Perspectivas y reflexiones desde la experiencia

Los cambios sociales, tecnológicos y educativos actuales están transformando profundamente la labor del docente, por lo que hay que replantear nuevos modelos de formación inicial para los grados de Educación que consigan cambiar la forma de entender la educación en las escuelas, pues el docente ya no puede seguir siendo un simple transmisor de conocimientos. Los maestros deben tener la capacidad de adaptarse a nuevos escenarios, a veces inciertos. Además, han de tener el conocimiento necesario para atender la diversidad existente o la realidad digital, temas estos muy presentes en el aula, que están generando diferentes formas de entender el mundo que nos rodea, lo que a su vez requiere nuevos modelos educativos que integren valores y estrategias pedagógicas que aseguren el entorno ideal para la educación.

Así surge este libro, con la intención de conocer cómo se está formando a los futuros docentes y qué se necesita para poder atender las necesidades de la escuela actual. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación en la que profesores universitarios de diferentes regiones españolas han analizado aquellas competencias esenciales que todo docente debe adquirir para desenvolverse con éxito en la escuela del siglo xxi.

El estudio se ha realizado mediante la técnica de investigación social de grupos focales, con el fin de recoger las percepciones de figuras clave en el proceso formativo docente. A través de sus testimonios y experiencias se ha podido ofrecer una visión amplia y realista sobre los puntos fuertes y débiles en la formación inicial de los docentes.

El trabajo invita a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar modelos formativos alineados con las necesidades reales de la escuela. Así pues, se propone avanzar hacia un enfoque holístico, donde la teoría se vincule con la realidad para conectar competencias pedagógicas y digitales, así como capacidades de gestión socioemocional y educativa de manera significativa, que el escenario actual demanda.

Más que un diagnóstico, este libro pretende ser un punto de partida para la reflexión. Una llamada a las universidades, formadores e instituciones educativas para acelerar un cambio profundo y fundamental en la formación de quien se le confía la tarea más importante de todas: educar.