

DIMENSIONES PARA EVALUAR UNA BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA: EL CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO (CCPES II)¹

DIMENSIONS TO EVALUATE A GOOD EDUCATIONAL PRACTICE: THE QUESTIONNAIRE ON COMPETENCES OF THE TEACHER (CCPES II)

Elena López Luján^{a}*

Fechas de recepción y aceptación: 3 de octubre de 2018, 17 de octubre de 2018

Resumen: Los docentes son el elemento clave del éxito académico y educativo de los estudiantes. Son el factor de calidad del sistema educativo –ningún sistema educativo puede ser mejor que la calidad de sus docentes– por encima de los recursos materiales, instalaciones, metodologías... Por esta razón, intentar evaluar las competencias profesionales de los docentes, a través de su propia percepción, es fundamental para conocer qué aspectos son los que más valoran, los que menos y qué necesidades presentan y detectan en su formación para el correcto desempeño de la tarea educativa. En este artículo se pretende justificar la nueva clasificación de las Dimensiones del Cuestionario de Competencias del Profesorado (CCPES II) realizada, dotando a esta nueva clasificación de un carácter más pedagógico. También se justifica el proceso de depuración de ítems, reduciendo el cuestionario a 40. Las nuevas dimensiones son 5: Gestión del aprendizaje; Gestión del Aula; Ética profesional docente; Tutor

^a Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

* Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella, Valencia. España.

E-mail: elena.lopez@ucv.es

¹ Este artículo se enmarca dentro de una línea de investigación del Grupo de Investigación en Evaluación e Innovación Educativa (EIE), de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Este grupo está dirigido por la profesora y Dra. Ángela Serrano Sarmiento, y lo componen: el Dr. Roberto Sanz Ponce, el Dr. Aurelio González Bertolín, el Dr. Juan Antonio Jiménez Beut y las docentes Elena López Luján y Montse Roca Hurtuna.



de ciudadanía, y Trabajo en equipo, que hemos intentado justificar y definir. Por último, también hemos abierto una discusión sobre la pertinencia del cambio, comparando estas nuevas dimensiones con las del anterior cuestionario (CCPES I) y viendo las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Para concluir, hemos establecido las siguientes líneas de actuación del Grupo de Investigación y las expectativas futuras.

Palabras clave: cuestionario, competencias docentes, gestión del aprendizaje, gestión del aula, ética profesional, tutor de ciudadanía, trabajo en equipo.

Abstract: Teachers are the key element in the academic and educational success of students. They are the quality factor of the education system – no education system can be better than the quality of its teachers, – over material resources, facilities, methodologies... It is, therefore, that trying to assess the professional skills of teachers, through their own self-perception, it is fundamental to know which aspects are the ones that they value the most, those that least and what needs they present and detect in their training for the correct performance of the educational task. This article aims to justify the new classification of the Dimensions of the Teacher Competency Questionnaire (CCPES II) carried out, giving this new classification a more pedagogical character. Also, the process of debugging the item is justified, reducing the Questionnaire to 40 items. The new Dimensions are 5: Learning Management; Classroom Management; Teaching professional ethics; Citizenship tutor; and Teamwork, which we have tried to justify and define. Finally, we have also opened a discussion on the relevance of change, comparing these new dimensions with those of the previous Questionnaire (CCPES I) and seeing the advantages and disadvantages of each one of them. To conclude, we have established the following lines of action of the Research Group and future expectations.

Keywords: questionnaire, teaching competences, management of learning, classroom management, professional ethics, citizenship tutor, teamwork.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, en todos sus niveles, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, al menos y fundamentalmente, necesita docentes muy competentes, docentes excelentes, que ayuden a desarrollar todo el talento y las capacidades del alumnado, de manera inclusiva y favoreciendo la motivación y el deseo de aprender entre los estudiantes (Haigh, 2010; Leaman, 2012).

La formación de maestros y de profesores ha sufrido, en los últimos años, algunas modificaciones con el objeto de adaptarla a los nuevos tiempos, tiempos en los que el 100 % de la población en edad escolar acude diariamente a la escuela; donde se entiende el derecho a la educación de una manera inclusiva,



por lo que aumenta la diversidad en las aulas ordinarias; donde los contenidos que se enseñan deben plantear y replantearse a la luz de los cambios sociales, tecnológicos, sociales, económicos, políticos..., en una era de cambio constante y vertiginoso; donde algunos autores mantienen que el sentido último de la educación ha de ser preparar a los alumnos para la vida.

Todas estas cuestiones y muchas otras nos hacen pensar acerca de las competencias que deben caracterizar al profesorado, así como de la necesidad de evaluar las posibles carencias o dificultades formativas, para poder darles respuesta, ya sea a través de la introducción de ciertos contenidos en los planes de estudio de Magisterio de Educación Infantil o de Educación o Primaria, o en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria; ya sea a través de la formación permanente de los maestros y profesores en sus propios centros educativos.

En este trabajo se pretende analizar el Cuestionario sobre Competencias del Profesorado de Educación Secundaria, versión II (CCPES II), realizado por el Grupo de Investigación en Evaluación e Innovación Educativa (EIE), de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia², y redefinir sus dimensiones, con el objetivo de evaluar la práctica educativa de los maestros. También se ha realizado una adaptación de los ítems para hacerlo compatible con el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria.

2. ALGUNOS DATOS ACERCA DEL CUESTIONARIO

El Cuestionario sobre Competencias del Profesorado de Educación Secundaria, versión I (CCPES I) se elabora, en 2011, como fruto del trabajo de un grupo de investigación sobre Innovación Educativa y Formación del Profesorado, coordinado por el profesor Roberto Sanz, en la Universidad Católica

² Grupo formado por: Dra. Ángela Serrano Sarmiento, y compuesto por el Dr. Roberto Sanz Ponce, el Dr. Aurelio González Bertolín, el Dr. Juan Antonio Jiménez Beut y las docentes Elena López Luján y Montse Roca Hurtuna.



de Valencia. Este Cuestionario fue registrado (V-2139-11)³ en noviembre de 2011. Consta de 85 ítems, una vez depurado el primer borrador, que constaba de 97. Estos 85 ítems estaban divididos en 5 dimensiones –Conocimientos, Destrezas, Actitudes, Valores y Comportamientos en contextos diferentes– que respondían a la definición del concepto de Competencia. El objetivo de este cuestionario y de la investigación que se llevó a cabo alrededor de sus resultados pretendía evaluar qué competencias docentes adornaban a nuestros profesores de Educación Secundaria, para posteriormente rediseñar la formación del Máster del Profesorado de Educación Secundaria, regulado según la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2017, del BOE.

Para la elaboración del cuestionario CCPES I, se partió de la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1980; Escámez y Ortega, 1986; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). El procedimiento empleado fue, en primer lugar, a través del trabajo de los miembros del grupo de investigación que limitaron el campo y los subcampos investigados mediante la lectura y revisión de la literatura científico-técnica y de la normativa legal; posteriormente, se realizaron 6 sesiones de grupo de discusión, donde intervinieron 6 profesores de Secundaria (2 de centros públicos, 2 de concertados y 2 de privados), 2 miembros de equipos directivos, 1 inspector de educación adscrito a Secundaria y 1 profesor del Grado de Pedagogía. De ese grupo de discusión surgieron las cuestiones o problemas más importantes que debían ser abordados. Estas cuestiones o problemas se concretaron en proposiciones y se sometieron al criterio de 10 jueces-expertos para valorar su idoneidad como manifestaciones de las competencias docentes. Las proposiciones con más alta valoración, superior a 7 como media, fueron formuladas por el grupo de investigación como ítems, de acuerdo con la teoría de Ajzen y Fishbein. Tras esto se redactó un primer borrador del cuestionario (97 ítems), bajo 5 grados posibles de respuesta, siguiendo a Osgood (Osgood, Sud y Tannenbaum, 1976). Este cuestionario fue aplicado a una muestra representativa de docentes (N = 44), como cuestionario piloto, quedándose reducido a 85 ítems. De esta manera, se pudo establecer la consistencia interna, la significatividad de

³ La propiedad corresponde a: Aurelio González, Joaquim López, Germán Martín, Gabriel Martínez, Remedios Moril, José Manuel Mula, Julio Nando, Roberto Sanz y Juan Escámez.



los ítems y la validez del cuestionario. La fiabilidad fue de un coeficiente *alfa de Cronbach*, $\alpha = 0,890$ (Sanz y Mula, 2012; Sanz, Hernando y Mula, 2015; Sanz y Hirsch, 2016).

En 2016, toma la coordinación del Proyecto de Investigación la profesora Ángela Serrano. En ese momento se analizan los resultados obtenidos con el pase del cuestionario. Se observa, por los comentarios que van llegando de algunos de los profesores de Educación Secundaria que han contestado el cuestionario, que consta de demasiadas preguntas, lo que provoca que los docentes encuestados sientan cierto malestar. Por ello, se realiza un detenido análisis de las respuestas obtenidas, viéndose que muchos ítems son poco significativos y poco discriminativos, por lo que se procedió a un proceso de depuración que fue llevado a cabo por el grupo de investigación. El cuestionario quedó reducido a 40 ítems. Tras este proceso se evaluó nuevamente la consistencia interna, la significatividad de los ítems y la validez del nuevo cuestionario.

Tras todo el proceso realizado, con la depuración y eliminación de una gran cantidad de ítems, se ha visto necesario replantear unas nuevas dimensiones en las que se pueda dividir el cuestionario. Esta vez se ha intentado primar en las dimensiones el aspecto pedagógico y no tanto centrarse, como en el anterior cuestionario, en las partes propias del concepto de Competencia. De manera definitiva, el cuestionario ha quedado dividido en 5 dimensiones que ahora pasamos a describir.

3. DESCRIPCIÓN DE LAS NUEVAS DIMENSIONES

Como ya se ha dicho anteriormente, el cuestionario nace con una estructura determinada. Sus dimensiones hacen referencia al concepto de Competencia profesional y describen cómo debe Ser y Actuar un docente de Educación Secundaria para poder ser definido como competente. Con el objetivo de dotar al nuevo cuestionario (CCPES II) de una interpretación más centrada en aspectos pedagógicos y, de esta manera, hacerlo extensible a la medición de las competencias docentes en los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria, se ha optado por realizar una nueva estructura de los ítems en



cinco bloques o dimensiones. Estas dimensiones, como se ha dicho, responden a la labor del profesorado en su quehacer educativo y quedan definidas de la siguiente manera: la Gestión del aprendizaje, la Gestión del aula, la Ética profesional, el Tutor de ciudadanía y el Trabajo en equipo.

3.1. *La Gestión del aprendizaje*

Philippe Meirieu (2011) plantea la necesidad de implementar un giro radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este giro se ejemplariza en el siguiente dilema: los docentes debemos pasar de preguntarnos qué quiero contarles a mis alumnos a plantearnos cómo voy a pedir que hagan y experimenten para aprender (Sanz, González Bertolín y López-Luján, 2017). Es obvio que este giro educativo sitúa en el centro del proceso al alumno y a su actividad, dejando al docente con la difícil y estimulante tarea de guiar, orientar y conducir el proceso educativo.

El informe *All our futures* (Robinson, 1999, citado en Marina, 2015: 112) afirma que la mejor manera de gestionar el aprendizaje se basa en los cuatro roles que debe asumir un docente experto: “comprometerse (*engage*), capacitar (*enable*), esperar (*expect*) y empoderar (*empower*)”. Por tanto, una correcta gestión del aprendizaje supone trabajar de manera interactiva y conjunta con los compañeros de ciclo o curso; confiar en las capacidades de los estudiantes (Swann, Peacock, Hart y Drummond, 2016); favorecer el aprendizaje activo, donde el alumno es generador de contenidos de aprendizaje (Schwartz y Polishuke, 2015); introducir la innovación y la práctica reflexiva como parte integrante del quehacer docente, y atender a la diversidad de ritmos, de capacidades..., de todos y cada uno de los alumnos.

Los ítems que responden a esta dimensión son los siguientes:



TABLA 1
Ítems de la Dimensión Gestión del Aprendizaje

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE
3. Me pongo de acuerdo con mis compañeros –especialistas o de apoyo– sobre los procedimientos para identificar los conocimientos previos del alumnado. 4. Un buen docente no necesita las tecnologías de la información y su aplicación al aprendizaje. 11. Utilizo habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula.
13. El trabajo en grupo en mis clases no es necesario. 16. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje. 24. Me implico en la innovación de la enseñanza a través de los contenidos que enseño. 33. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos, al margen de sus circunstancias familiares y culturales. 39. Preparo las actividades como docente atendiendo a la diversidad de capacidades y cultura de los estudiantes.

3.2. *La Gestión del aula*

La gestión del aula es un elemento fundamental para conseguir el éxito educativo, académico y escolar. El conocimiento de las técnicas, estrategias e instrumentos adecuados para conducir de manera correcta un grupo; la adquisición de la capacidad, de las destrezas, de las actitudes, de los comportamientos personales y profesionales, por parte del docente en el aula y en las diferentes interrelaciones con sus alumnos, familias, compañeros, así como la gestión de estas relaciones entre los propios alumnos, determina, en gran medida, la calidad del proceso de aprendizaje-enseñanza (Sanz y López-Luján, 2013: 86).

Uno de los aspectos fundamentales para evaluar la competencia profesional de un docente es examinar cómo gestiona los comportamientos, los conflictos, las emociones de los alumnos y las propias; los tiempos y los recursos pedagógicos, y la atención a la diversidad, dentro de un marco de normalidad (Bain, 2007; Day, 2011; Finkel, 2008; Meirieu, 2009; Robinson, 2015; Vaello, 2011). Todos estos aspectos han sido agrupados dentro de una dimensión del cuestionario con el objeto de determinar cuál es la percepción de los propios docentes sobre cómo gestionan todos estos aspectos. El resul-



tado de esta dimensión determinará, en gran medida, el estilo docente de los maestros encuestados.

Los ítems que responden a esta dimensión son los siguientes:

TABLA 2
Ítems de la Dimensión Gestión del aula

GESTIÓN DEL AULA
2. La gestión de los conflictos en el aula o en el centro es una demanda para la que no me siento preparado.
5. Como docente tengo que atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje.
10. La gestión de los conflictos en el centro forma parte de mis atribuciones como docente.
12. La gestión del tiempo y los recursos del centro suponen estrés en la actividad docente.
15. Como docente me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en mi aula.
17. Construir un clima de cooperación entre los miembros del aula es un proceso que no depende de mí, sino del grupo.
18. Considero relevante observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de los estudiantes.
20. Observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato...) es una función del tutor.
30. Es difícil el funcionamiento en aulas con diversidad cultural.
38. Estoy abierto al conocimiento y al trato de personas de otras culturas.
40. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado.

3.3. *La Ética profesional*

La importancia de la formación ética de los docentes en la actualidad está fuera de toda duda –o al menos así lo consideramos– (Marchesi y Monguilot, 2001; Pérez-Díaz, 2013). El tipo de comportamiento considerado adecuado de un maestro en su práctica educativa debe estar regulado por un código deontológico, ya que como afirmaba Novoa (1987: 53) “el ejercicio de una profesión apela a normas y comportamientos éticos, que orienten la práctica profesional y las relaciones”, fundamentalmente por ser una profesión dirigida a una población vulnerable –niños y jóvenes– y por la trascendencia vital que esta práctica profesional puede tener en la vida presente y futura de todos estos niños y jóvenes.

Es necesario, por tanto, que los docentes tengan la competencia de reflexionar sobre su propia práctica educativa (Schön, 1987, 1998); de analizar



críticamente los contenidos impartidos o que se deben impartir y los sucesos que acaecen a diario en la sociedad en la que viven; de estar al día en la formación, que conozcan los avances de la ciencia y de los aspectos metodológicos y pedagógicos; de preocuparse y ocuparse de sus alumnos; de ser respetuosos y justos en la evaluación de todos a lo largo de todo el proceso (Sanz y López-Luján, 2016).

Los ítems que responden a esta dimensión son los siguientes:

TABLA 3
Ítems de la Dimensión Ética profesional

ÉTICA PROFESIONAL
7. Reflexiono y me evalúo a través de la propia práctica docente.
8. Analizo críticamente los contenidos que imparto.
9. Analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad relacionados con los contenidos que enseño es una opción dentro del currículo.
14. En mi profesión es difícil anticiparse a los problemas y prevenirlos.
21. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado.
23. A la hora de elegir mi formación permanente priorizo aquello que hace referencias a los contenidos que enseño.
32. Afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente es necesario para desarrollar una buena trayectoria profesional.
34. Asisto a iniciativas para la formación continua en los contenidos que imparto.
35. Asisto a iniciativas para la formación continua en los aspectos metodológicos.
40. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado.

3.4. *El Tutor de ciudadanía*

Los diferentes informes de la UNESCO (Faure, 1973; Delors, 1996; Bokova, 2015) han ido poniendo el acento en la necesidad de repensar el sentido y la finalidad de la educación. Aprender a Ser, Aprender a Convivir, Sostenibilidad, Ciudadana mundial..., son conceptos que han ido tomando fuerza y que se han convertido en el verdadero sentido de la escuela. Es por ello que necesariamente también debe ser modificado el rol del docente, su formación y sus competencias.



Para ello, debemos preocuparnos por seleccionar un profesorado sensible a esta realidad, con unas cualidades personales y morales concretas, acordes a una sociedad del siglo XXI y para el siglo XXI. Maestros con una formación humanista sólida, con talante cívico, con espíritu de servicio y con un sentimiento profundo de “tutor de ciudadanía” (Touraine, 1994). Un tutor preocupado por educar en los valores cívicos –la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la paz...–; en desarrollar metodologías que promuevan la vivencia democrática en el aula entre los alumnos; en respetar, en escuchar y en conseguir que estos alumnos sean capaces de transmitir sentimientos y emociones por el resto de personas y por sus diferentes formas de vida, preocupándose por la defensa de los derechos humanos.

Los ítems que responden a esta dimensión son los siguientes:

TABLA 4
Ítems de la Dimensión Tutor de ciudadanía

TUTOR DE CIUDADANÍA
6. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado son un contenido secundario respecto al currículo.
9. Analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad, relacionados con los contenidos que enseño es una opción dentro del currículo.
16. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje.
18. Considero relevante observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de los estudiantes.
29. Dentro del currículo es muy importante promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz.
31. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil.
38. Estoy abierto al conocimiento y al trato de personas de otras culturas.
39. Preparo las actividades como docente atendiendo a la diversidad de capacidades y cultura de los estudiantes.
40. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado.

3.5. *El Trabajo en equipo*

Hoy en día es difícil escuchar a investigadores y a docentes defender la idea de trabajar solo, de cerrar la puerta de su aula y no permitir que compañeros, padres u otras personas puedan traspasar esa puerta y colaborar en



la tarea educativa. Durante muchos años se ha demandado por parte de los profesores la colaboración de las familias, el caminar conjuntamente, el apoyarse, respetarse y ayudarse. En la actualidad esto es mucho más necesario si cabe. Junto a esta colaboración familia-escuela, cada vez son más numerosos los movimientos de profesores que crean redes de colaboración, compañeros que trabajan colaborativamente por el bien de los alumnos, que crean actividades y tareas comunes, que favorecen el aprendizaje activo, colaborativo...

De ahí la importancia de conocer el grado de compromiso y colaboración con otros compañeros del claustro; de la relación con las familias, los posibles problemas o beneficios que pueden surgir de esta, siempre difícil relación, y de la implicación con el equipo directivo o con las iniciativas propias del centro, siempre con el objetivo de mejorar la práctica docente y de favorecer el desarrollo personal de los alumnos.

Los ítems que responden a esta dimensión son los siguientes:

TABLA 5
Ítems de la Dimensión Trabajo en equipo

TRABAJO EN EQUIPO
3. Me pongo de acuerdo con mis compañeros –especialistas o de apoyo– sobre los procedimientos para identificar los conocimientos previos del alumnado.
19. La relación con las familias de los alumnos/as es un ámbito difícil de manejar para el profesorado.
22. La gestión del centro escolar es un ámbito de competencia solo del equipo directivo.
25. Prefiero trabajar al margen de los compañeros del ciclo.
26. La diversidad cultural y personal de los alumnos/as es una cuestión del psicopedagogo.
27. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as.
28. Me siento motivado con los intereses del equipo directivo del centro.
36. Hago lo posible por implicar a los padres/madres en el aprendizaje de sus hijos/as.
37. Me implico con los compañeros para poner en marcha los proyectos y programas conjuntos del centro.

4. DISCUSIÓN

¿Qué nos aporta la nueva clasificación de Dimensiones del Cuestionario CCPES II en referencia a las Dimensiones del Cuestionario anterior CCPES I?



A nuestro entender, fruto de muchos análisis por parte del Grupo de Investigación, el Cuestionario CCPES II nos aporta una visión más pedagógica de las competencias docentes, ya que se centra en aspectos más concretos de la tarea educativa, así como en las habilidades y en la forma de entender la profesión de maestro (tabla 6), que lo que pudiese hacerlo el Cuestionario CCPES I.

TABLA 6
Dimensiones de los cuestionarios CCPES I y CCPES II

<i>Dimensiones CCPES I</i>	<i>Dimensiones CCPES II</i>
Conocimientos	Gestión del aprendizaje
Destrezas	Gestión del aula
Actitudes	Ética profesional
Valores	Tutor de ciudadanía
Comportamientos en contextos diferentes	Trabajo en equipo

El análisis de variables, como la *Gestión del aprendizaje*, que recoge aspectos tales como las metodologías docentes, los procesos de evaluación del alumnado, los conocimientos previos de los estudiantes antes de comenzar un tema, la motivación...; la *Gestión del aula*, donde se trabajan aspectos como la atención a la diversidad, la resolución de los conflictos escolares, las normas de aula, el clima y las relaciones profesor-alumno o alumno-alumno...; la *Ética profesional*, que nos indica la relación del docente con su profesión, su identidad como cuerpo de maestros, su trato –ético– con los compañeros, con las familias y con los alumnos; el docente como *Tutor de ciudadanía*, como modelo de valores morales y cívicos, que implementa en su aula una microsociedad democrática, basada en el respeto a los derechos humanos, y el *Trabajo en equipo* con los compañeros, con las familias, con los equipos directivos, remando todos en una misma dirección, nos da una visión de las competencias del profesorado muy cercana a lo que se entiende que es la práctica educativa y nos facilita la implementación de mejoras en la formación inicial y permanente de los docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Creemos que esta forma de clasificar las dimensiones nos permite ser más certeros a la hora de detectar necesidades más concretas que en



la clasificación anterior. Además, el cambio de dimensiones nos permite, a la vez, abrir un abanico más amplio de comparación con estudios similares en diferentes comunidades autónomas e incluso en realidades más lejanas –otros países de la Unión Europea–, y así poder observar las tendencias a nivel macro, no solo en la Comunitat Valenciana. Estas dimensiones son tratadas en muchos estudios de carácter parecido, por lo que la muestra de comparación se hace más grande y los resultados y sus discusiones más transferibles a otras realidades y/o contextos. Pese a todo lo dicho, los resultados obtenidos con el Cuestionario CCPES I continúan estando vigentes y siendo útiles, planteándonos en próximos trabajos realizar un estudio longitudinal donde podamos observar las diferencias aparecidas en estos años (2011-2018) y así poder establecer una línea de evolución en las competencias docentes del profesorado de la Comunitat Valenciana.

5. CONCLUSIONES

Los docentes son el factor más decisivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hargreaves y Shirley (2012: 133) lo sintetizan de la siguiente manera: “La puerta de la clase es un portal abierto a la innovación o el puente levadizo que si está levantado impide su entrada. No hay plan de cambio educativo sostenible que ignore al profesor”. Siendo conscientes de esta realidad y compartiéndola profundamente, se cree necesario evaluar las competencias del profesorado. El Cuestionario de Competencias del Profesorado (CCPES II) ha sido reformulado –eliminación de ítems– para adaptarlo a la realidad presente. Además, se han reorganizado las dimensiones que deben evaluarse, con el objetivo de centrarnos en los aspectos más pedagógicos del quehacer docente. En la comparativa con el Cuestionario CCPES I y sus dimensiones, más centradas en el concepto de Competencia, creemos que las nuevas dimensiones son capaces de dotarnos de una información más valiosa para poder determinar cuáles son las necesidades formativas de los maestros y profesores. Se ha conseguido centrarse en cuestiones más cercanas al profesorado, más centradas en su día a día, en su práctica educativa y que permiten, tras el análisis de los resultados, establecer una mejor práctica reflexiva acerca de su propia praxis docente. Con este cuestionario, que está siendo pasado a



maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana, aspiramos a conocer la percepción que tiene de sí mismo el profesorado valenciano, detectar necesidades y plantear cambios en la formación inicial –grados de Magisterio Educación Infantil, Magisterio Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria–, así como en la formación continua a través de los cursos y seminarios impartidos por el grupo de investigación en centros escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BOKOVA, I. (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común universal?* París: UNESCO.
- DAY, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de actitudes y valores*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. París: UNESCO.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- HAIGH, A. (2010). *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea.
- HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- LEAMAN, L. (2012). *Los profesores “perfectos” existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Madrid: Narcea.
- MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2001). *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.



- MARINA, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- MEIRIEU, P. (2009). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- NOVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- OSGOOD, C. E.; SUD, G. J. y TANNENBAUM, P. H. (1976). El diferencial semántico como instrumento de medida. En C. H. Wainerman (Com.), *Escalas de medición en ciencias sociales* (pp. 331-369). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- ROBINSON, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- SANZ, R.; GONZÁLEZ BERTOLÍN, A. y LÓPEZ-LUJÁN, E. (2017). La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 52, 219-241.
- SANZ, R.; HERNANDO, I. y MULA, J. M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus Conocimientos profesionales. *Estudios sobre Educación*, 29, 215-234.
- SANZ, R. y HIRSCH, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos XXXVIII* (151), 139-156.
- SANZ, R. y LÓPEZ-LUJÁN, E. (2013). La gestión del aula. En A. Argente, L. Ballester, E. Llorca, E. López-Luján, V. Marchante, J. M. Mula, J. Nando, R. Sanz y M. Vilata, *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación* (pp. 85-124). Valencia: Boreal.
- SANZ, R. y LÓPEZ-LUJÁN, E. (2016). El componente ético de la evaluación educativa. Rasgos del docente. En D. Izarra, *Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica* (pp. 30-45). San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- SANZ, R. y MULA, J. M. (2012). *Las competencias profesionales del nuevo docente de Educación Secundaria*. En A. Hirsch y R. López-Zavala, *Ética profesional en la docencia y la investigación* (pp. 113-138). Sinaloa: Ediciones Lirio.



- SCHAWARTZ, S. y POLLISHUKE, M. (2015). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid: Narcea.
- SCHÖN, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SWANN, M.; PEACOCK, A.; HART, S. y DRUMMOND, M. J. (2016). *Generar aprendizajes sin limitaciones*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie*. París: Fayard.
- VAELLO, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

ANEXO

CUESTIONARIO CCPES II

González, A.; Hernando, I.; Giménez, J.A.; Mula, J.; Sanz, R.; Serrano, A.



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

Estimados maestros/as:

El grupo de investigación en Evaluación e Innovación Educativa, de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la educación (EIE) de la Universidad Católica de Valencia, solicita su colaboración para cumplimentar el siguiente cuestionario.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Datos personales:

Edad _____

Sexo: Hombre Mujer

Nivel educativo:

- Diplomado
- Licenciado
- Graduado
- Otros, señalar _____

Ocupación actual:

- Maestro de Educación Infantil
- Maestro de Educación Primaria

Años de experiencia docente: _____

Tipo de centro:

- Público
- Concertado
- Privado

A continuación encontrará una serie de ítems, te rogamos cumplimentar el cuestionario según el grado de acuerdo o desacuerdo. La puntuación se realizará de la siguiente manera:

- 1. En total desacuerdo**
- 2. En desacuerdo**
- 3. Indiferente**
- 4. De acuerdo**
- 5. Totalmente de acuerdo**



CUESTIONARIO	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Conozco diversos métodos para implicar al alumnado en los procesos de aprendizaje y trabajo.	1	2	3	4	5
2. La gestión de los conflictos en el aula o en el centro es una demanda para la que no me siento preparado.	1	2	3	4	5
3. Me pongo de acuerdo con mis compañeros –especialistas o de apoyo– sobre los procedimientos para identificar los conocimientos previos del alumnado.	1	2	3	4	5
4. Un buen docente no necesita de las tecnologías de la información y su aplicación al aprendizaje.	1	2	3	4	5
5. Como docente tengo que atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
6. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado son un contenido secundario con relación al currículo.	1	2	3	4	5
7. Reflexiono y me evalúo a través de la propia práctica docente.	1	2	3	4	5
8. Analizo críticamente los contenidos que imparto.	1	2	3	4	5
9. Analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad relacionados con los contenidos que enseño es una opción dentro del currículo.	1	2	3	4	5
10. La gestión de los conflictos en el centro forma parte de mis atribuciones como docente.	1	2	3	4	5
11. Utilizo habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula.	1	2	3	4	5
12. La gestión del tiempo y los recursos del centro suponen estrés en la actividad docente.	1	2	3	4	5
13. El trabajo en grupo en mis clases no es necesario	1	2	3	4	5
14. En mi profesión es difícil anticiparse a los problemas y prevenirlos.	1	2	3	4	5
15. Como docente me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en mi aula.	1	2	3	4	5
16. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
17. Construir un clima de cooperación entre los miembros del aula es un proceso que no depende de mí, sino del grupo.	1	2	3	4	5
18. Considero relevante observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de los estudiantes.	1	2	3	4	5
19. La relación con las familias de los alumnos/as es un ámbito difícil de manejar para el profesorado	1	2	3	4	5
20. Observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato...) es una función del tutor.	1	2	3	4	5



CUESTIONARIO	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
21. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4	5
22. La gestión del centro escolar es un ámbito de competencia solo del equipo directivo.	1	2	3	4	5
23. A la hora de elegir mi formación permanente priorizo aquello que hace referencias a los contenidos que enseño.	1	2	3	4	5
24. Me implicó en la innovación de la enseñanza a través de los contenidos que enseño.	1	2	3	4	5
25. Prefiero trabajar al margen de los compañeros del ciclo.	1	2	3	4	5
26. La diversidad cultural y personal de los alumnos/as es una cuestión del psicopedagogo.	1	2	3	4	5
27. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as.	1	2	3	4	5
28. Me siento motivado con los intereses del equipo directivo del centro	1	2	3	4	5
29. Dentro del currículo es muy importante promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz.	1	2	3	4	5
30. Es difícil el funcionamiento en aulas con diversidad cultural.	1	2	3	4	5
31. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil.	1	2	3	4	5
32. Afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente es necesario para desarrollar una buena trayectoria profesional.	1	2	3	4	5
33. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos, al margen de sus circunstancias familiares y culturales.	1	2	3	4	5
34. Asisto a iniciativas para la formación continua en los contenidos que imparto.	1	2	3	4	5
35. Asisto a iniciativas para la formación continua en los aspectos metodológicos.	1	2	3	4	5
36. Hago lo posible por implicar a los padres/madres en el aprendizaje de sus hijos/as.	1	2	3	4	5
37. Me implicó con los compañeros para poner en marcha los proyectos y programas conjuntos del centro.	1	2	3	4	5
38. Estoy abierto al conocimiento y al trato de personas de otras culturas.	1	2	3	4	5
39. Preparo las actividades como docente atendiendo la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes.	1	2	3	4	5
40. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado.	1	2	3	4	5



