

Modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Teaching competence model for the personalization of teaching and learning processes

Oihana Llovet Díaz

Arquitecto y Máster en Estrategias y Tecnologías para la función docente.

Docente - Investigadora

ollovet@outlook.es

Calle Monasterio de Oseira 32, 1°C. 28049, Madrid

RESUMEN

La personalización del aprendizaje permite que los aprendices del siglo XXI encuentren sentido y valor personal a lo que aprenden. Este artículo pretende contribuir al desarrollo profesional docente a través de la definición y evaluación de un modelo de competencias docentes para la personalización, definido por las siguientes competencias: curricular, activación de los aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y digital.

Se ha realizado una investigación descriptivo-exploratoria con el fin de averiguar la presencia de las competencias docentes para la personalización en el profesorado de secundaria de dos centros educativos, uno situado en Madrid y el otro en Orense, en los que está implementado el Sistema pedagógico EBI de personalización del aprendizaje. La triangulación metodológica desarrollada dota a la investigación de mayor validez y calidad. Los resultados obtenidos muestran un posicionamiento de todo el profesorado encuestado, claramente favorable al desarrollo profesional en el marco de las competencias para la personalización. A través de un plan personal de desarrollo docente, cada profesor podría establecer sus propios objetivos de desarrollo profesional, evidenciarlos y analizar su evolución con el asesoramiento de especialistas educativos o de otros docentes.

ABSTRACT

Personalizing learning enables 21st century learners to find personal meaning and value in what they learn. This article aims to contribute to the professional development of teachers through the definition and evaluation of a model of teaching competencies for personalization, defined by the following competences: curricular, activation of learning, identity and professional and digital development.

A descriptive-exploratory research has been carried out in order to find out the presence of the teaching competences for personalization in the secondary school teachers of two educational centers, one located in Madrid and the other in Orense, in which the EBI pedagogical system for personalization of learning is implemented. The methodological triangulation developed

endows the research with greater validity and quality. The results obtained show a positioning of all the surveyed teaching staff, clearly favorable to professional development within the framework of personalization skills. Through a personal teacher development plan, each teacher could establish their own professional development goals, highlight them and analyze their evolution with the advice of educational specialists or other teachers.

Palabras clave: «personalización del aprendizaje», «sistema pedagógico EBI», «competencias docentes», «competencia curricular», «activación de los aprendizajes», «identidad y desarrollo profesional», «competencia digital», «desarrollo profesional».

Key words: «personalization of learning», «EBI pedagogical system», «teaching competences», «curricular competence», «activation of learning», «identity and professional development», «digital competence», «professional development».

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se caracteriza por la celeridad de los cambios. Vivimos en un mundo globalizado en el que la diversidad cultural, el diálogo intercultural y las tecnologías de la innovación y la comunicación han cambiado nuestras relaciones sociales, nuestras rutinas y nuestra forma de pensar. En el último año, la pandemia del COVID-19 ha acelerado este proceso de transformación y ha generado una situación global de incertidumbre, en la que es difícil encontrar respuestas a las innumerables preguntas que cada día van surgiendo.

En este nuevo contexto de continua transformación, las formas de enseñanza y aprendizaje se han enriquecido y están en continua evolución. Se hace necesaria una profunda reflexión en el campo educativo, generar nuevas acciones educativas que ayuden a nuestros alumnos a desarrollar competencias tan necesarias como la resiliencia, el pensamiento divergente, la creatividad, el trabajo en equipo, la capacidad comunicativa y la competencia de aprender a aprender. Los centros educativos necesitan resignificar lo que es e implica aprender en un contexto formal obligatorio, es necesario un cambio de planteamiento, un cambio sistémico.

Esta metanoia nos lleva a proponer un sistema pedagógico que, teniendo en el centro a la persona, facilita que cada estudiante adquiera la capacidad de gestionar el desarrollo personal y colectivo, comprometiéndose con su propio bienestar y el de su entorno más próximo, así como con la mejora de la sociedad. Como señala César Coll, es importante ayudar al alumno a conocerse mejor, a conectar los aprendizajes con su realidad y a proyectarse en su futuro, en definitiva, a ser libre para diseñar su itinerario personal de aprendizaje.

En esta nueva realidad en la que nos encontramos cabe preguntarnos si la misión del docente también ha cambiado. Es necesario que cada profesor revise y ajuste su práctica docente acorde a la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006): ¿Cuáles son las competencias docentes en el marco de la globalización y la continua

innovación científica y tecnológica?, ¿qué experiencias de aprendizaje facilitan la transformación del conocimiento en competencias para la vida?

El cambio de la misión del profesorado lleva consigo un cambio en el perfil competencial docente. Las funciones, tareas y roles que desempeña un profesor de 2021 son distintas a las que desempeñaba hace unas décadas. Este artículo pretende contribuir al desarrollo profesional docente a través de la definición y evaluación de un modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este artículo empezaremos aproximándonos al marco teórico, tanto de la personalización del aprendizaje como del enfoque competencial de la profesión docente. A continuación, explicaremos el modelo de competencias docentes para la personalización, así como el proyecto piloto llevado a cabo entre docentes de Secundaria de dos centros educativos, situados uno en Madrid y el otro en Orense, con el objetivo de validar el nuevo modelo. Posteriormente mostraremos una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación. Finalmente, se extraerán algunas conclusiones y se plantearán posibles líneas de trabajo para una futura investigación en el ámbito del desarrollo profesional docente. Cada docente, siendo consciente de su perfil competencial docente, puede enriquecer su itinerario profesional a través de la reflexión, la formación y el acompañamiento.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo del modelo de competencias docentes para la personalización se enmarca en dos líneas de investigación: la personalización del aprendizaje y el enfoque competencial en la profesión docente. En el campo de la personalización se ha estudiado la obra de diversos autores ligados a este enfoque pedagógico, entre los que destacan las figuras de García Hoz y César Coll. Por otro lado, investigar en el desarrollo de las competencias docentes nos ha llevado a profundizar en los ámbitos competenciales (saber, saber hacer, saber ser u saber estar) y a realizar un análisis comparativo de ocho modelos de competencias docentes: Perrenoud (2004), Zabalza (2008), Torra y cols. (2012), Mas (2012), Medina y Cols. (2014), Bernal y Teixidó (2012), Marchesi y Pérez (2018) y Valle y Manso en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2019).

2.1. La personalización del aprendizaje

Los cambios en la «ecología del aprendizaje» (Barron, 2006) han producido una crisis en la concepción de la educación formal, los aprendices necesitan encontrar sentido personal a por qué aprenden y para qué aprenden dentro del contexto escolar

(Coll, 2013). Se presenta la personalización como una vía que permite a los aprendices del siglo XXI dar sentido y valor personal a lo que aprenden (Coll, 2016).

La personalización se enmarca en una didáctica humanista que busca ayudar a encontrar sentido a la vida (Medina Rivilla, De la Herrán Gascón, y Domínguez Garrido, 2020). Mallart y Mallart identifican las principales finalidades de una didáctica humanista: «formar seres autónomos con capacidad de decisión libre y responsable, de comprometerse libremente con los valores que va asumiendo en su proceso de maduración personal» (Medina Rivilla y otros, 2020).

García Hoz define «la educación personalizada como expresión comprensiva de la perfección educativa de la persona» (García Hoz, 1993, pág. 34). García Hoz sostiene que «la educación es propiamente personalizada cuando sirve como estímulo y ayuda a un sujeto para la formación de su proyecto personal de vida y para el desarrollo de la capacidad de llevarlo a cabo» (García Hoz, 1993, pág. 230).

Para Coll, la personalización se refiere, pues, «a un conjunto de actuaciones orientadas a promover la realización de aprendizajes con sentido y valor personal para los alumnos y alumnas» (Coll, 2018, pág. 7). Podemos afirmar con Coll (2016, pág. 6) que «personalizar el aprendizaje implica reconocer al aprendiz capacidad de decisión y control sobre lo que se hace y cómo se hace», reconociendo su «capacidad de decisión sobre el propio proceso de aprendizaje en función de sus intereses, opciones y necesidades de aprendizaje».

Una de las diversas propuestas de personalización que han surgido en los últimos años en España es la desarrollada en el colegio Santa María la Blanca de Madrid a través del Sistema pedagógico EBI (Departamento de Innovación, 2018). Este sistema innovador pretende lograr que cada alumno, partiendo de sus motivaciones, conocimientos y habilidades, desarrolle su máximo potencial. A través de una propuesta diversa de oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje; cada alumno diseña su itinerario personal de aprendizaje acompañado por sus profesores y tutores.

El Sistema EBI se adapta a las habilidades, al entorno y al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo que cada uno de ellos se responsabilice de su proceso de aprendizaje y encuentre sentido personal al aprendizaje.

2.2. Las competencias en educación

El enfoque de competencias ha ido cobrando relevancia en el campo de la educación a través del desarrollo de nuevos modelos educativos. En los últimos cincuenta años, se han desarrollado a nivel europeo distintos proyectos con enfoque competencial que han tenido un gran impacto en la manera de enseñar.

La globalización y la continua transformación de la sociedad de la información y la comunicación han diversificado los contextos, agentes, tiempos y formas en las que se aprende. Somos conscientes de que, para que los estudiantes desarrollen compe-

tencias que les permitan resolver situaciones y problemas propios del siglo XXI, los docentes han de reflexionar sobre su capacidad de activar y acompañar el aprendizaje de sus alumnos en distintos contextos de aprendizaje.

Los profesores han de conocer, no solo las competencias que necesitan desarrollar sus alumnos para desenvolverse en un mundo cambiante, sino cómo ayudarles a desarrollarlas a través de su docencia (Finstewald, Wagner, Schober, Lueftenegger, y Spiel, 2013). A nivel europeo, son numerosos los países que han identificado nuevas funciones que deberían de desempeñar los docentes.

En el contexto actual de continua transformación, surgen algunas preguntas: ¿Qué tipo de perfil debería tener el docente? ¿cuáles son las competencias docentes en el marco de la globalización y la continua innovación científica y tecnológica?

Nuestra investigación ha buscado identificar un marco de referencia de competencias docentes que oriente el trabajo de los profesores y su desarrollo profesional. Las coordenadas de la sociedad postmoderna nos invitan a plantear nuevas definiciones de la escuela, del profesor y de la función docente. Es necesario diseñar y acompañar los programas de desarrollo profesional desde un enfoque global, ya que vivimos en una época de globalización en la que continuamente surgen nuevas demandas (Darji & Lang-Wojtasik, 2014).

Se han analizado ocho modelos de educación centrados en el dominio de las competencias: Perrenoud (2004), Zabalza (2008), Torra y cols. (2012), Mas (2012), Medina y Cols. (2014), Bernal y Teixidó (2012), Marchesi y Pérez (2018) y Valle y Manso en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2019). Aunque algunos de los modelos establecen las competencias para el docente universitario y otros para entornos escolares, se han identificado un conjunto de competencias que, presentes en todos los modelos analizados, impactan sobre la mejora de la docencia y en consecuencia del aprendizaje. Las competencias docentes coincidentes en todos los modelos analizados son las siguientes: transformación digital o nuevas tecnologías, metodológica, planificación o diseño curricular, evaluación o dinamización de los aprendizajes, tutorización, comunicativa, trabajo en equipo y pertenencia institucional.

TABLA 1. Cuadro comparativo de modelos competenciales docentes

Perrenoud (2004)	Zabalza (2008)	Torra y cols. (2012)	Bernal y Teixidó (2012)	Mas (2012)	Medina y cols. (2014)	Marchesi y Pérez (2018)	Valle y Manso (2019)
Utilizar las nuevas tecnologías	Manejo de las nuevas tecnologías	Tecnológica	Integración de las TIC en todos los procesos	Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Integración de medios	Utilizar las TIC de forma pedagógica en el aula	Aprovechamiento tecnológico
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Diseñar la metodología y organizar las actividades	Metodológica	Promoción de nuevos aprendizajes	Diseñar	Metodología	Favorecer el aprendizaje de todos los alumnos	Cesión de experiencias de aprendizaje
	Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje		Evaluar	Planificación	Planificación docente		
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios		Planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Evaluar	Evaluación	Contribuir al desarrollo socioemocional y moral de los alumnos	Apreciación del progreso de los estudiantes
	Evaluar						Cuidado del clima del aula
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Tutorizar	Interpersonal		Tutorizar	Tutoría	Responder de forma flexible a la diversidad de los alumnos	Acompañamiento (tutoría y orientación)
				Comunicarse-relacionarse con los alumnos	Interculturalidad		Inclusión de la diversidad
Informar e implicar a los padres	Información y explicación comprensibles y bien organizadas	Comunicación	La competencia comunicativa		Comunicación	Colaborar con familias	Relación familiar
Trabajar en equipo	Trabajar en equipo e identificarse con la institución	Gestión y coordinación docente	Trabajo en equipo	Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución	Pertinencia institucional	Trabajar en equipo con los compañeros	Trabajo en equipo
			Relaciones interpersonales				Relaciones interpersonales
Participar en la gestión de la escuela	Participación en la gestión de la escuela	Contextual	Resolución de conflictos			Colaborar en la planificación y en la gestión del centro y en sus actividades comunes	Participación institucional
			Participación en la gestión/innovación del centro			Optimización educativa	
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Innovación	Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión	Desarrollo	Investigación		Responsabilidad administrativa
Organizar la propia formación continua							Compromiso ético personal/profesional
			Liderazgo hacia la innovación				Dominio de los saberes psicopedagógicos
			Liderazgo hacia la innovación	Contribuir activamente a la mejora de la docencia	Innovación		Liderazgo pedagógico

Fuente: Elaboración propia

3. ¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA PERSONALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE?

La nueva ecología del aprendizaje necesita un modelo de profesión que favorezca el desarrollo competencial docente. Es necesario una revisión y reajuste de la práctica docente, tanto a nivel institucional como a nivel personal. Confluyendo con el modelo de mejora de la escuela en su inquietud por convertir a la escuela en una organización transformadora de la sociedad, se ha diseñado un modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se caracteriza por el gran valor que otorga a los cambios y su proyección en el desarrollo integral de las personas y de las comunidades.

El modelo de competencias docentes para la personalización identifica cuatro competencias y cada competencia se concreta en cuatro o cinco unidades de competencia:

TABLA 2. *Competencias, unidades de competencia*

COMPETENCIA CURRICULAR PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Interiorizar los fundamentos del Sistema EBI</i>
<i>Analizar el currículum</i>
<i>Programar el currículum</i>
<i>Diseñar experiencias de aprendizaje</i>
ACTIVACIÓN DE APRENDIZAJES PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Dinamizar metodologías para la personalización</i>
<i>Acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje</i>
<i>Evaluar aprendizajes de forma personalizada</i>
<i>Gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje del aula</i>
<i>Fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje</i>
IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Autoevaluar la práctica profesional</i>
<i>Formarse para la mejora continua</i>
<i>Colaborar con otros docentes</i>
<i>Participar en proyectos de centro</i>
COMPETENCIA DIGITAL PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Acceder a la información y conocer las herramientas digitales</i>
<i>Comunicarse y colaborar con otros</i>
<i>Diseñar contenidos digitales</i>
<i>Usar el entorno digital de forma segura y responsable</i>
<i>Buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema</i>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describen las cuatro competencias docentes para la personalización, sus correspondientes unidades de competencia y los comportamientos asociados a cada una de ellas.

3.1. Competencia curricular

En la nueva ecología del aprendizaje humano identificada por Barron (2006), la competencia curricular para la personalización propone un currículo enfocado en el desarrollo de competencias y en el aprender a aprender, con el objetivo de que el alumno aprenda a pensar a través de unos contenidos y movilice lo que sabe para interactuar con la realidad.

En la siguiente tabla, se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la competencia curricular:

TABLA 3. Competencia Curricular: unidades de competencia y comportamientos asociados

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
Interiorizar los fundamentos del Sistema EBI	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a sus alumnos a identificar las oportunidades y recursos de aprendizaje que hay dentro y fuera del colegio. - Utiliza los documentos y herramientas del sistema EBI en el desarrollo de su práctica docente. - Ante decisiones educativas del colegio, tiene presentes los criterios, principios y competencias del sistema EBI
Analizar el currículum	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los hilos conductores de la disciplina de la que es especialista. - Realiza un análisis crítico del marco curricular (objetivos, criterios, estándares,...) y la relación entre ellos. - Adapta el marco curricular de las asignaturas que imparte a las necesidades de los alumnos.
Programar el currículum	<ul style="list-style-type: none"> - Cada programación que elabora prevé un tiempo adecuado para cada guía de aprendizaje. - Utiliza variedad de materiales curriculares (fuentes de información, tipología de actividades, recursos externos,...) para la elaboración de una programación. - Elabora una programación que tenga en cuenta la legislación vigente y los criterios, principios y competencias del sistema EBI.
Diseñar experiencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - En el diseño de experiencias de aprendizaje, tiene como objetivo que el alumno movilice lo que sabe para actuar sobre la realidad. - En las guías de aprendizaje utiliza rutinas de pensamiento. - Utiliza dinámicas de aprendizaje que propicien la colaboración entre los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

La unidad de competencia *Interiorizar los fundamentos del Sistema EBI* no se puede referenciar a otros modelos previos ya que hace alusión a elementos propios del Sistema EBI. Las unidades de competencia de *Analizar el currículum*, *Programar el currículum* y *Diseñar experiencias de aprendizaje* del modelo propuesto encuentran grandes similitudes con dos de los ocho grupos de competencias identificados en 2010 por el *Finish Institute for Educational Research*: las *competencias relacionadas con la disciplina y la integración de teoría y práctica* (citado en Sánchez-Tarazaga, 2017).

3.2. Activación de los aprendizajes

Una educación personalizada fomenta que el docente establezca un vínculo cercano y profundo con cada alumno y le acompañe en su itinerario personal de aprendizaje. El docente ofrece una gran diversidad de metodologías, estrategias y recursos que dan respuesta a los diversos perfiles de aprendizaje de sus alumnos y favorecen que cada estudiante de sentido y valor personal a lo que aprende.

En la siguiente tabla se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la dinamización de los aprendizajes:

TABLA 4. *Activación de los aprendizajes: unidades de competencia y comportamientos asociados*

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
Dinamizar metodologías para la personalización	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza metodologías y herramientas que facilitan el cumplimiento de los criterios, principios y competencias del sistema EBI. – Diseña actividades que fomentan el aprendizaje autónomo. – Las experiencias de aula que propone ayudan al alumno a conocerse mejor.
Acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> – En el diseño de experiencias de aprendizaje toma en consideración las distintas formas de aprender de los alumnos. – Acompaña a los alumnos en la adquisición de una mayor autonomía y responsabilidad sobre su aprendizaje – Establece un vínculo profundo con cada uno de sus alumnos.
Evaluar aprendizajes de forma personalizada	<ul style="list-style-type: none"> – Comunica de forma clara los objetivos y los criterios de evaluación y calificación a los alumnos. – Enseña a sus alumnos a reflexionar sobre lo que saben y la forma en que aprenden. – Desarrolla un seguimiento individual del proceso de aprendizaje de sus alumnos a través de las citas de seguimiento

<p>Gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje del aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Explora los objetivos e intereses de aprendizaje de los alumnos y trata de darles respuesta. – Utiliza estrategias de adaptación curricular significativa y no significativa para alumnos con necesidades educativas. – Desarrolla un seguimiento individual del proceso de aprendizaje de sus alumnos a través de las citas de seguimiento
<p>Fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Promueve proyectos educativos coordinados entre el colegio y otros actores o entidades sociales. – Propone a sus alumnos experiencias de aprendizaje que traspasen las paredes del colegio. – Ayuda a sus alumnos a establecer relaciones entre lo que aprenden en el colegio y lo que hacen en otros lugares y tiempos.

Fuente: Elaboración propia

En 2007, el Banco Mundial presenta un informe (citado en Sánchez-Tarazaga, 2017) en el que identifica doce competencias docentes. Tres de ellas encuentran correspondencia en el modelo propuesto.

3.3. Identidad y desarrollo profesional

La realidad que vivimos hace necesario que el docente construya una identidad profesional propia, bien cimentada, permeable y resiliente. El docente ha de seguir un camino de doble sentido: desde el conocimiento teórico a la aplicación práctica y de la práctica a la reflexión teórica sobre la práctica. «Estas reflexiones sobre cómo aprender y enseñar en una sociedad basada en el conocimiento nos definen un nuevo perfil de profesor de secundaria» (Tribó Travería, 2008, pág. 191).

Como señalan Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M. y Cortacans, C., el trabajo en equipo entre docentes es una de las claves innovativas docentes de nuestra época: «la persona, que por su esencia es un ser relacional, incrementa sus posibilidades al compartir con los demás» (2016, pág. 121). Andy Hargreaves y Michael Fullan (2012) invitan a los profesores a formar parte de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en la que exista una colaboración real que enriquezca a todos con los objetivos de mejorar el aprendizaje y rendimiento de sus alumnos, así como acompañar a todos en su crecimiento personal.

En la siguiente tabla se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la identidad y desarrollo profesional:

TABLA 5. *Identidad y desarrollo profesional: unidades de competencia y comportamientos asociados*

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
Autoevaluar la práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexiona sobre su labor docente para identificar posibles puntos de mejora. – Se propone metas de aprendizaje para mejorar su tarea docente y establece un plan de cómo va a alcanzar dichas metas. – Está dispuesto a que le observen otros docentes para mejorar su práctica docente.
Formarse para la mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> – Intenta que cada experiencia en el aula le sirva para aprender y mejorar su práctica docente. – Se actualiza en la didáctica de la disciplina de la que es especialista participando en seminarios o grupos de formación. – Se actualiza en diferentes metodologías de aprendizaje participando en seminarios o grupos de formación.
Colaborar con otros docentes	<ul style="list-style-type: none"> – Participa con otros docentes en diferentes grupos de trabajo. – Cuando trabaja en equipo con otros profesores, desarrolla la opción consensuada por el equipo. – Está en comunicación con el tutor/profesor y juntos tratan de orientar a cada estudiante para que conozca sus fortalezas y sus puntos de mejora.
Participar en proyectos de centro	<ul style="list-style-type: none"> – Acoge iniciativas escolares que fortalecen la vinculación de la comunidad educativa. – Colabora activamente en el desarrollo del proyecto educativo del centro. – Propone iniciativas educativas para mejorar el proyecto educativo del centro.

Fuente: Elaboración propia

3.4. COMPETENCIA DIGITAL

En la sociedad del conocimiento y la información es fundamental que el docente desarrolle su competencia digital para la personalización. Laurillard (2005) sostiene que las TIC contribuyen al desarrollo de la personalización. Facilitan el acceso a la información, la conexión entre intereses académicos e informales de los alumnos, el acceso a variadas fuentes de información y expertos, la flexibilidad del aprendizaje, la variedad de metodologías, el acompañamiento y la aplicabilidad de lo aprendido.

En la siguiente tabla se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la competencia digital del nuevo modelo de competencias docentes:

TABLA 6. Competencia digital, unidades de competencia y comportamientos asociados

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
<p>Acceder a la información y conocer las herramientas digitales</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza distintas aplicaciones para gestionar la información. – Es crítico con las fuentes de información y las comunidades virtuales a las que pertenece. – Utiliza recursos digitales para actualizarme en su práctica educativa.
<p>Comunicarse y colaborar con otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Se comunica habitualmente con familias, compañeros y alumnos a través de herramientas digitales de comunicación. – Comparte recursos educativos a través de comunidades en línea. – Participa en distintos espacios virtuales educativos (redes sociales, periódicos, foros de debate, etc.).
<p>Diseñar contenidos digitales</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza Google Drive y sus aplicaciones (<i>doc, ppt, sheet, form, site</i>, etc) en su práctica docente. – Diseña material digital en línea en distintos formatos y los publica en espacios digitales variados (formato <i>blog</i>, actividad interactiva, <i>site, classroom</i>, etc.). – Desarrolla tareas para concienciar al alumnado en el respeto hacia los derechos de autor de los contenidos distribuidos en internet.
<p>Usar el entorno digital de forma segura y responsable</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza medidas de protección de la tecnología en su práctica docente. – Forma a sus alumnos en hábitos digitales de protección y de respeto a la privacidad de los demás. – Supervisa la información y los datos que produce a través de mi interacción en línea.
<p>Buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Resuelve de forma autónoma los problemas técnicos que surgen en su práctica docente. – Se actualiza en la utilización de tecnologías digitales creativas según las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. – Participa en comunidades profesionales que comparten iniciativas creativas de uso educativo de los medios digitales.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes del nuevo milenio necesitan que los docentes los acompañen en el aprendizaje de los nuevos medios tecnológicos. En 2012 surge el «Marco Común de Competencia Digital Docente» con la finalidad de convertirse en referencia descriptiva para procesos de formación, evaluación y acreditación docente. El Marco Común de Competencia Digital Docente establece cinco áreas competenciales: información

y alfabetización informacional; comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Estas áreas competenciales nos han servido de marco para la definición de las competencias digitales para la personalización: *acceder a la información y conocer las herramientas digitales, comunicarse y colaborar con otros, diseñar contenidos digitales, usar el entorno digital de forma segura y responsable y buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema.*

En el último año, debido a la pandemia del COVID los docentes han desarrollado ampliamente su competencia digital, especialmente en el *diseño de contenidos digitales y en buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema.*

En la actualidad el docente ha de integrar las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el diseño y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje, como en la activación del aprendizaje de los alumnos, y en su propio desarrollo profesional.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez definido el modelo de competencias docentes para la personalización, se ha realizado una investigación descriptivo-exploratoria con el fin de averiguar la presencia de las competencias docentes para la personalización en el profesorado de secundaria de dos centros educativos en los que está implementado el Sistema pedagógico EBI.

Con la finalidad de proporcionar una visión lo más completa posible, se abordó la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica. Por un lado, se realizó un análisis cuantitativo a través de una escala de autoevaluación y, por otro lado, para el análisis cualitativo se utilizó el grupo de discusión y la entrevista. Esta triangulación metodológica favorece la comprensión del problema descrito, dotando a la investigación de mayor validez y calidad.

Se ha diseñado una escala de autoevaluación docente a partir del modelo competencial diseñado en el apartado anterior de este artículo. La aplicación colectiva de la escala nos permite conocer qué competencias docentes para la personalización están desarrolladas de forma óptima en el centro educativo y en cuáles se deben incluir propuestas de mejora colectiva en la práctica docente en todo el centro educativo.

Se trata de una escala para la autoevaluación de la práctica docente en Educación Secundaria. Sigue el modelo de la escala de Likert en la que cada docente identifica la frecuencia con la que están presentes en su práctica docente diversas acciones vinculadas a las siguientes competencias para la personalización: curricular, activación de aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y digital. El diseño de la escala se ha llevado a cabo mediante el proceso de validación de contenido, colaborando seis expertos en la construcción a través de un grupo de discusión.

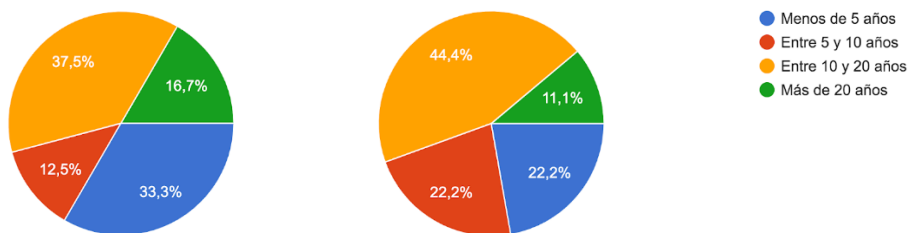
La escala se ha realizado en formato digital en el entorno de formularios de Google, se muestra el enlace al cuestionario digital diseñado: Escala de autoevaluación: competencias docentes para la personalización.

En cada competencia se han identificado cuatro o cinco unidades de competencia, con tres comportamientos asociados a cada una de ellas. Cada pregunta está asociada a uno de estos comportamientos, y el docente tendrá que elegir una de las cuatro posibilidades que se le dan en función de la frecuencia con que desarrolle dicha acción en su práctica docente (nunca, casi nunca, casi siempre o siempre).

La investigación se centra en la autoevaluación docente con el fin de que cada docente tome conciencia de cuáles son las competencias que ha de mejorar, en qué intensidad y cómo desarrollar esta tarea. La evaluación de la práctica docente favorece el desarrollo profesional, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y es un factor decisivo para el cambio y la innovación.

Esta investigación se configura con una muestra de 33 escalas, correspondientes a profesores de Educación Secundaria de dos centros educativos en los que está implementado el Sistema Pedagógico EBI, uno en Madrid y el otro en Orense.

Todos los encuestados contestaron a todas las preguntas, no existiendo ningún dato perdido. La aplicación de la escala se realizó en formato digital a través de un formulario de Google y tuvo lugar entre los meses de junio y julio de 2020. En los siguientes gráficos se muestran la distribución de los docentes de los dos colegios en función del número de años de experiencia docente (menos de 5 años, de 5 a 10 años, de 10 a 20 años y más de 20 años).



Centro educativo Madrid

Centro educativo Orense

GRÁFICO 1. Gráficos circulares sobre la dists encuestados en Madrid y en Orense.

Antes de que los docentes participantes en la investigación cumplieran la escala de autoevaluación docente, fue validada por un grupo de discusión. Por otro lado, se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas de las cuatro competencias docentes para la personalización.

El grupo de discusión estuvo formado por seis participantes: dos profesores, dos docentes del departamento de innovación, una tutora y un miembro del departamento de orientación del centro educativo situado en Madrid.

También se preparó una entrevista con preguntas relacionadas con las cuatro competencias docentes del modelo de competencias docentes para la personalización. Se entrevistaron a diez personas que desempeñan diferentes tareas profesionales, ocho pertenecían al centro educativo de Madrid y dos al centro educativo situado en Orense.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la investigación descriptivo-exploratoria se han analizado los datos recogidos tanto de las investigaciones cuantitativas como cualitativas. Se ha estudiado la fiabilidad y la validez del cuestionario de autoevaluación y se ha profundizado en la información recogida a través de los distintos instrumentos utilizados con la ayuda del programa de análisis estadístico SPSS y del programa de investigación cualitativa Atlas.ti.

La siguiente tabla recoge los análisis realizados clasificados según los objetivos de la investigación:

TABLA 8. *Análisis de datos realizados clasificados según los objetivos de la investigación*

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	TIPO DE ANÁLISIS	INSTRUMENTO
Validar los instrumentos de recogida de información.	Fiabilidad (α de Cronbach) Correlaciones bivariadas	Escala de autoevaluación
	Validez de contenido	Grupo de discusión
Comprobar si los docentes perciben diferencias en la presencia de las competencias docentes para la personalización, en función de la tipología de competencia (curricular, activación de aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y digital).	Descriptivos univariados	Escala de autoevaluación
	Tablas de co-ocurrencia	Entrevista semiestructurada
Contrastar el grado de presencia de las competencias para la personalización en los dos colectivos de docentes (colegio de Madrid y colegio de Orense), a partir del análisis del grado de acuerdo entre los mismos.	Análisis de Varianza (ANOVA)	Escala de autoevaluación

Fuente: Elaboración propia

Como punto de partida hemos preparado los datos de la escala de autoevaluación para analizarlos a través del programa estadístico SPSS, así como los datos de la entrevista para su posterior análisis utilizando el programa *Atlas.ti*, programa informático preparado para el análisis cualitativo de contenidos.

5.1. Escala de autoevaluación

Para la validación de la escala hemos abordado el análisis desde dos parámetros: la fiabilidad y la validez. En ambos casos, los parámetros se han calculado para cada dimensión del cuestionario: competencia curricular, activación de los aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y competencia digital. La muestra no alcanza el tamaño requerido para un análisis del instrumento en su totalidad.

El análisis de fiabilidad lo hemos realizado a través del cálculo de la α de Cronbach. Después del análisis, podemos afirmar que la escala de autoevaluación docente cumple con los requisitos de fiabilidad (α Competencia curricular = 0,777; α Activación del aprendizaje = 0,839; α Identidad y desarrollo profesional = 0,811; α Competencia digital = 0,858).

En cuanto a la validez del cuestionario nos hemos centrado en analizar la validez de contenido y la de constructo por tratarse de escalas de medición de conductas. En nuestra investigación, para la validez de contenido nos hemos apoyado en el juicio de expertos, abordada en la fundamentación teórica y desde un grupo de discusión que se encargó de debatir la idoneidad del modelo de competencias docentes propuesto, así como de validar la escala de autoevaluación de competencias docentes para la personalización.

Respecto al análisis de la validez de constructo, hemos empleado el análisis de las correlaciones comprobando la relación entre cada una de las cuatro competencias analizadas y la escala completa, y se han obtenido un coeficiente de correlación (r) de las cuatro competencias de la escala (competencia curricular, activación del aprendizaje, identidad y desarrollo profesional y competencia digital) altamente significativo con el resultado global del instrumento.

En síntesis, podemos concluir tras el estudio de las características técnicas del instrumento, que cumple con los supuestos establecidos y, por tanto, se puede utilizar para la investigación.

Los descriptivos calculados (frecuencia, porcentajes y medias) en el análisis cuantitativo de la escala de autoevaluación, nos ha permitido conocer la valoración que otorgan los docentes por comportamiento, por unidad de competencia y por competencia (curricular, activación del aprendizaje, identidad y desarrollo profesional y digital).

Se muestra a continuación, una tabla resumen que recoge la distribución de frecuencias de las cuatro competencias para la personalización (competencia curricular, activación del aprendizaje, identidad y desarrollo profesional y competencia digital), así como la puntuación media que el conjunto de docentes encuestados han obtenido en cada una de las unidades de competencia.

TABLA 9. Tabla de medias y distribución de frecuencias unidades de competencias

Media	Competencia y unidades de competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
3,46	Competencia curricular	1,01%	6,82%	37,38%	54,79%
3,50	Interiorizar los fundamentos del Sistema Ebi	0,00	7,07	35,37	57,57
3,49	Analizar el currículum	0,00	4,03	43,43	52,53
3,60	Programar el currículum	0,00	4,03	32,33	63,63
3,25	Diseñar experiencias de aprendizaje	4,07	12,13	38,37	45,43
3,37	Activación del aprendizaje	2,41%	10,11%	35,15%	52,33%
3,42	Dinamizar metodologías para la personalización	1,00	5,03	44,43	49,47
3,57	Acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje	0,00	6,07	31,30	62,63
3,61	Evaluar aprendizajes de forma personalizada	0,00	8,10	23,23	68,67
3,46	Gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje del aula	2,00	6,10	35,33	56,57
2,8	Fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje	9,07	25,27	41,43	24,27
3,49	Identidad y desarrollo profesional	1,00%	7,33%	33,34%	58,33%
3,66	Autoevaluar la práctica profesional	0,00	4,03	26,27	69,70
3,37	Formarse para la mejora continua	2,00	10,13	40,37	51,53
3,56	Colaborar con otros docentes	0,00	6,07	32,33	61,60
3,37	Participar en proyectos de centro	2,03	9,10	38,37	50,47
3,17	Competencia digital	4,65%	19,40%	30,09%	45,86%
3,45	Acceder a la información y conocer las herramientas digitales	2,03	6,07	36,33	55,57
2,94	Comunicarse y colaborar con otros	11,10	23,23	26,23	39,40
3,27	Diseñar contenidos digitales	4,03	21,23	18,17	56,57
3,19	Usar el entorno digital de forma segura y responsable	1,00	20,20	37,40	41,40
2,99	Buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema	5,07	26,26	32,33	36,37

Fuente: Elaboración propia

Si observamos cada competencia analizada, podemos concluir que las competencias en la que los docentes presentan un mayor nivel de desempeño son dos: la competencia curricular y la competencia de identidad y desarrollo profesional.

Por otro lado, la competencia digital es la que presenta un menor nivel de desarrollo entre los docentes que han cumplimentado la escala de autoevaluación.

5.2. Entrevista

Una vez entrevistados a los diez docentes de los colegios de Madrid y Orense, se analizaron los datos recogidos a través del programa *atlas.ti*. Se establecieron dos tipos de codificaciones (competenciales y conceptuales) y después se estudiaron las relaciones existentes entre ambas a través de unas tablas de coocurrencia. En la siguiente tabla de doble entrada se han identificado catorce *códigos conceptuales* (seleccionados entre los códigos que más se repiten en las entrevistas) y diecisiete *códigos competenciales*. Podemos observar el número de veces que cada código conceptual se repite en las preguntas de la entrevista asociadas a cada unidad de competencia.

TABLA 10. Tabla de códigos conceptuales por competencia

	Competencia curricular				Activación del aprendizaje					Identidad y desarrollo profesional				Competencia digital			
	1CC	2CC	3CC	4CC	5AA	6AA	7AA	8AA	9AA	10ID	11ID	12ID	13ID	14CD	15CD	16CD	17CD
Alumno	5	13	9	5	30	8	3	9	14	18	5	5	2	3	1	7	3
Aplicaciones digitales		5	1	3			1		2	1		1	1	26	5	17	22
Aprendizaje	12	14	20	8	20	5	23	13	16	12		5			5		
Citas de seguimiento		1	1		11		1	1	8	3				1		1	
Conocimiento		2	3		4	6	1		1	1		4	2	10	3		
Contenidos	3	3		2	1		3		3							1	11
Digital		4							1					14	3		10
Docente	1		7		7	3	1	2	3	3	13	2	5	2	7	6	
Formación	2	10	2		4		1		3	2	1	5	4	10	1	2	
Herramientas		2	1		2							2	3	14	5	3	5
Información	2	10			4		1		3	1	1		1	10	1	2	
Personalización	1	3	3		10	12	2	1	1	3	5				1		
Seguimiento			2		24		1		7	4	5			1		2	
Sistema Ebi		1	12		1	1				7			2		1		

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el análisis cualitativo realizado nos aporta información complementaria sobre áreas de interés de los docentes vinculadas con los distintos comportamientos, unidades de competencia, competencias y su práctica docente en general.

A lo largo de las entrevistas aparecen de forma reiterada focos de interés vinculados con el *alumno*, centro el Sistema pedagógico EBI; el *docente*, corazón del sistema pedagógico; la *formación*, imprescindible en el contexto de transformación continua en el que nos encontramos; el *aprendizaje*, foco de atención de toda la comunidad educativa; y las *aplicaciones digitales*, que nos facilitan y agilizan el aprendizaje en el contexto de incertidumbre en el que nos movemos.

Con el objetivo de contrastar el grado de presencia de las competencias para la personalización en los dos colectivos de docentes, hemos utilizado un análisis de varianza (ANOVA). Este análisis nos sirve para comparar varios grupos en una variable cualitativa. Se aplica entre dos muestras independientes, en este caso las muestras son los docentes del centro educativo de Madrid y los docentes del colegio de Orense.

En los siguientes gráficos observamos las distintas medias de los comportamientos asociados a las cuatro competencias para la personalización de los dos centros educativos:

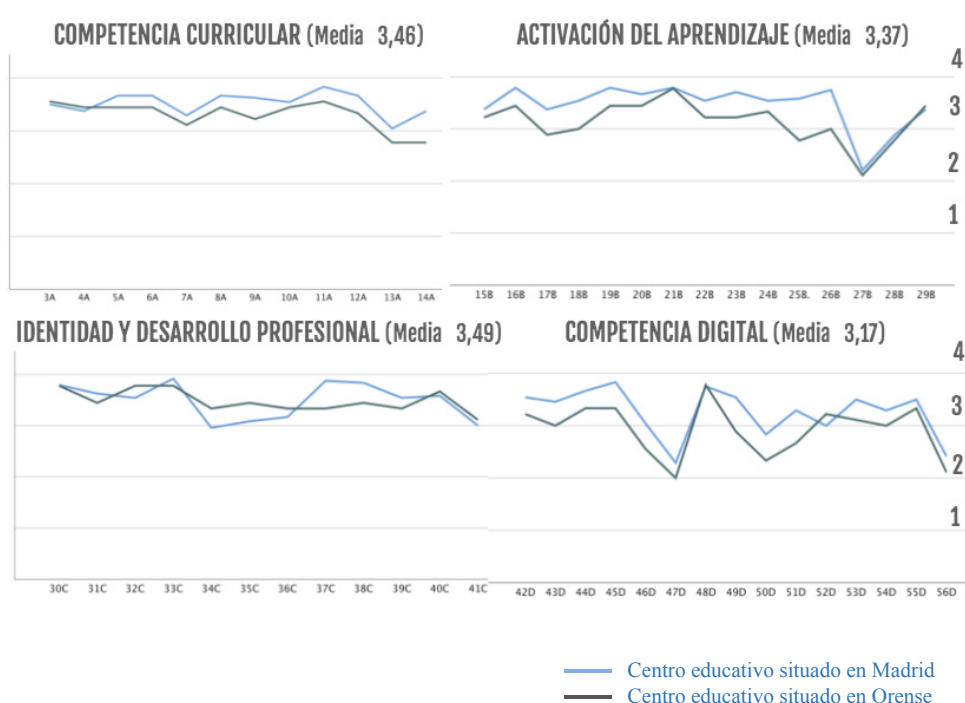


GRÁFICO 2. Medias de los comportamientos de los docentes asociados a cada competencia en Madrid y en Orense

A continuación, se muestra una tabla que recoge las medias por competencia y centro educativo, así como la media total de cada competencia y del conjunto de competencias:

TABLA 11. *Tabla de medias de la presencia de distintas competencias en los docentes de Madrid y los de Orense*

Competencias	Media Madrid (1 – 4)	Media Orense (1 – 4)	Media colegios (1 – 4)
Competencia curricular	3,52	3,30	3,46
Activación del aprendizaje	3,46	3,14	3,37
Identidad y desarrollo profesional	3,49	3,48	3,49
Competencia digital	3,26	2,92	3,17
Competencias para la personalización	3,43	3,21	3,37

Fuente: Elaboración propia

En la valoración total de la escala de autoevaluación observamos que el valor medio obtenido es de 3,37, una puntuación alta teniendo en cuenta que las puntuaciones de la escala estaban comprendidas entre 1 y 4. Los docentes del centro educativo situado en Madrid han obtenido una puntuación media de 3,43, superior a la obtenida por los docentes del centro educativo situado en Orense que ha sido de 3,21.

Atendiendo a cada competencia, obtenemos algunas diferencias en las puntuaciones obtenidas por los dos colectivos en tres de las cuatro competencias: competencia curricular, activación del aprendizaje y competencia digital. En el caso de la identidad y desarrollo profesional los valores obtenidos por los dos colectivos son prácticamente iguales, los docentes del colegio de Madrid han obtenido una media de 3,49; frente a una media de 3,48 de los docentes de Orense.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación nos ha permitido establecer un marco de referencia común en dos áreas de investigación: la personalización y el enfoque competencia docente. Por un lado, la personalización del aprendizaje como respuesta a las nuevas necesidades de la globalización que ha diversificado los contextos, agentes, tiempos y formas en las que se aprende. Por otro lado, la definición de un perfil competencial docente que

beneficie a los propios profesores, al aprendizaje de los alumnos, al centro educativo y, en definitiva, a la sociedad.

En todos los modelos de competencias analizados se han identificado un conjunto de competencias que impactan sobre la mejora de la docencia y en consecuencia del aprendizaje. Las competencias identificadas en todos los modelos son ocho: transformación digital o nuevas tecnologías, metodológica, planificación o diseño curricular, evaluación o dinamización de los aprendizajes, tutorización, comunicativa, trabajo en equipo y pertenencia institucional.

A través de un proceso de investigación, reflexión y acción se ha diseñado un modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El nuevo modelo identifica cuatro competencias con sus respectivas unidades de competencia:

- *Competencia curricular para la personalización* - interiorizar los fundamentos del Sistema Ebi, analizar el currículum, programar el currículum y diseñar experiencias de aprendizaje.
- *Activación de aprendizajes para la personalización* - dinamizar metodologías para la personalización, acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje, evaluar aprendizajes de forma personalizada, gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje en el aula y fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje.
- *Identidad y desarrollo profesional para la personalización* - autoevaluar la práctica profesional, formarse para la mejora continua, colaborar con otros docentes y participar en proyectos de centro.
- *Competencia digital para la personalización* - acceder a la información y conocer las herramientas digitales, comunicarse y colaborar con otros, diseñar contenidos digitales, usar el entorno digital de forma segura y responsable y buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema.

La validación del modelo teórico propuesto se llevó a cabo a través de un proyecto piloto que nos permitió comprobar si los docentes identifican diferencias de presencia en su práctica docente de las competencias para la personalización en función de la tipología de competencia. Se realizó una investigación descriptivo-exploratoria a través de un sistema integrado de métodos complementarios: didácticos y heurísticos; cuantitativos y cualitativos; experiencias docentes en dos centros educativos. Se ha abordado la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica que ha favorecido la comprensión del problema descrito, dotando a la investigación de mayor validez y calidad.

La complementariedad de métodos y acciones desarrolladas avalan la pertinencia de las competencias del modelo competencial docente para la personalización. El análisis cuantitativo se ha realizado a través de una escala de autoevaluación y en el análisis cualitativo se han utilizado el grupo de discusión y la entrevista. Un análisis

cuantitativo y otro cualitativo nos han llevado a conocer el desempeño docente en cada una de las cuatro competencias para la personalización del modelo propuesto.

Analizadas cada una de las dimensiones de la escala podemos afirmar que el instrumento cumple con los supuestos establecidos y se puede utilizar en la investigación. Vistos en conjunto, estos resultados indican un posicionamiento del profesorado de secundaria encuestado, claramente favorable al desarrollo de las competencias docentes para la personalización. Algunos comportamientos asociados a algunas unidades de competencia (fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje, comunicarse y colaborar con otros y buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema) se realizan con menor frecuencia, lo que nos lleva o bien a reflexionar sobre la idoneidad de esas unidades de competencia a través de un grupo de discusión, o bien a establecer un plan formativo que fortalezca dichas áreas de mejora.

Por otro lado, el análisis cualitativo realizado a través del programa *Atlas.ti* nos aporta una información complementaria con relación a las áreas de interés de los docentes vinculados con los distintos comportamientos, unidades de competencia, competencias y su práctica docente en general.

El conjunto de las entrevistas realizadas, nos hace concluir que en general el profesorado tiene muy integrada la personalización del aprendizaje, el saber que cada alumno aprende de forma diferente le influye en el diseño curricular. En cuanto a la activación del aprendizaje, se repite en las entrevistas la importancia de las citas de seguimiento como estrategia de acompañamiento a los alumnos en su aprendizaje y en el desarrollo de su autonomía y metacognición. En cuanto a la identidad y desarrollo profesional coinciden en señalar la relevancia de la resiliencia, la empatía, la capacidad de aprender a aprender y el trabajo en equipo como cualidades de un docente del sistema EBI. En cuanto a la competencia digital, los entrevistados coinciden en señalar la diversidad de herramientas digitales que utilizan y lo importante que les parece participar en comunidades digitales educativas, aunque este último aspecto lo realizan con menor frecuencia que otros, según sus valoraciones en la escala de autoevaluación.

Al contrastar el grado de presencia de las competencias para la personalización en los docentes de los dos centros educativos, a partir del análisis del grado de acuerdo entre los mismos, observamos que el valor medio obtenido es de 3,37. Los docentes del centro educativo de Madrid han obtenido una puntuación media de 3,43, superior a la obtenida por los docentes del colegio de Orense que ha sido de 3,21.

Atendiendo a cada competencia, obtenemos algunas diferencias en los resultados obtenidos por los dos colectivos docentes en tres de las cuatro competencias: competencia curricular, activación del aprendizaje y competencia digital. En el caso de la identidad y desarrollo profesional los valores obtenidos por los dos colectivos son muy similares. Vistos en conjunto, estos resultados indican un posicionamiento del profesorado encuestado, tanto del colegio situado en Madrid como el del colegio de

Orense, claramente favorable al desarrollo competencial en el marco de las competencias para la personalización.

La triangulación metodológica ha sido fundamental para conocer la percepción del profesorado sobre el modelo de competencias docentes para la personalización, y ha dotado a la investigación de mayor validez y calidad. Los objetivos expresados al inicio de esta investigación han sido alcanzados en su globalidad y se ha constatado su logro mediante los datos y bases documentales trabajadas.

En futuras investigaciones se propone acompañar los resultados individuales de la escala de autoevaluación de un portafolio digital, donde cada docente reflexione sobre los indicadores de análisis de la práctica docente que haya establecido y pueda ir recogiendo reflexiones y evidencias de las distintas unidades de competencia del modelo. Por otro lado, se propone diseñar una biblioteca de buenas prácticas docentes, que guarde relación con las unidades de competencia del modelo, de tal forma que toda la comunidad educativa conozca diversas evidencias competenciales para la personalización que se desarrollan en distintos centros educativos.

El desarrollo profesional de los docentes requeriría de un plan de centro para el desarrollo docente y de un plan personal de desarrollo docente en el que cada profesor pudiera establecer sus propios objetivos, así como un plan de evaluación y acompañamiento asociado al mismo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalyst of development: A learning ecologies perspective. *Human development*(49), 193-224.
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula* 219, 31-36.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta, *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (I. Merino, Trad., págs. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó*(3), 5-11.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dossier Graó*(3), 14-18.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. (2019). *La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Darji, B. B. y Lang-Wojtasik, G. (2014). Indo-German perspectives on teacher training. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(3), 49-62.
- Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M. y Cortacans, C. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana*. Barcelona: Tekman Books.

- Departamento de Innovación Colegio Santa María la Blanca. (2018). Bases psicopedagógicas del Sistema EBI. *Manuscrito no publicado*. Madrid.
- Finstewald, M., Wagner, P., Schober, B., Lueftenegger, M. y Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning - evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155. Obtenido de <https://search-proquest-com.ezproxy.uned.es/docview/1430187385?accountid=14609>.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- INTEF. (2017). *Marco común de Competencia Digital Docente*. Obtenido de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Laurillard, D. (2005). Harnessing Technology to Personalize the Learning Experience. En S. De Freitas y C. Yapp, *Personalizing Learning in the 21st Century* (págs. 3-9). Stafford: Network Educational Press.
- Marchesi, Á. y Pérez, E. M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación sm.
- Mas Torrelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 299-318.
- Medina, A., Domínguez, M. C. y de la Herrán Gascón, A. (2014). *Fronteras en la investigación didáctica*. Madrid: UNED.
- Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón, A. y Domínguez Garrido, M. (2020). *Hacia una Didáctica Humanista*. UNED.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. Castellón, España. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.137392>
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., . . . Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XXI*(11), 183-209.
- Zabalza, M. (2008). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.