

LA DOCENCIA COMO SALIDA PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL: ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

TEACHING AS A PROFESSIONAL OPPORTUNITY FOR THE SOCIAL WORKER: ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL SKILLS TEACHERS

Teresa de Jesús González Barbero. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Universidad Autónoma de Madrid.

Resumen: Con la implantación del modelo universitario, el desarrollo de los perfiles profesionales se ha realizado en torno al concepto de competencias. Tomamos como referencia la definición de competencia como "combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Comisión Europea, 2007). En este trabajo hemos partido de la definición del nuevo modelo de competencias profesionales del Siglo XXI para analizar las diferencias existentes entre la valoración de estas en el perfil docente del/de la trabajador/a social y la valoración de la propia percepción de su posesión

La primera parte del trabajo describe los nuevos indicadores del cambio social en el perfil docente y los datos que los informes internacionales aportan sobre el cambio para pasar en la segunda parte a comentar un estudio descriptivo desarrollado en el Centro Universitario La Salle de Madrid en la titulación de Trabajo Social, tratando de analizar la percepción de las competencias docentes de estos/as futuros/as profesionales respecto al campo de la docencia como una salida laboral.

Palabras Clave: Cambios contextuales, Docentes, Perfil profesional del/de la trabajador/a social, Auto percepción de competencias.

Abstract: With the implementation of the university model, the development of professional profiles has been carried out around the concept of competencies. We take as a reference the definition of competence as a "combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. The key competences are those that all people need for their personal fulfillment and development, as well as for active citizenship, social inclusion and employment" (European Commission, 2007). In this work we have started from the definition of the new model of professional competences of the XXI century to analyze the differences between the evaluation of the same in the teaching profile of the social worker and the evaluation of the perception of their possession. The first part of the work describes the new indicators of social change in the teaching profile and the data that international reports provide on the change to pass in the second part to comment on a descriptive study developed at the La Salle University Center in Madrid on the degree of Social Work, trying to analyze the perception of the teaching skills of these future professionals regarding the field of teaching as a job opportunity.

Keywords: Contextual changes, Teachers, Professional profile of the Social Worker, Self-perception of competences.

| Recibido:17/03/2022 | Revisado: 04/05/2022 | Aceptación: 31/08/2022 | Publicado: 31/01/2023 |

Referencia Normalizada: González, T., (2023). La docencia como salida profesional del trabajador social: Análisis de las competencias profesionales docentes. Trabajo Social Hoy 98 (17-43). doi 10.12960/TDH.2023.0002

Correspondencia: Teresa de Jesús González. Email: teresag@lasallescampus.es

INTRODUCCIÓN

Los cambios en el contexto socio-económico de los últimos años han traído consigo una revisión de los saberes y capacidades necesarios para desarrollar con ciertas expectativas de éxito el desempeño profesional.

En el presente artículo queremos comenzar haciendo una breve reflexión sobre el nuevo modelo docente a la luz de los siguientes datos: los cambios habidos, y los indicadores de esos cambios, posteriormente haremos una referencia a los resultados educativos a la luz de los diversos informes nacionales e internacionales, para pasar a diseñar los requisitos del nuevo perfil docente. Por último comentaremos el nuevo modelo de competencias profesionales del Siglo XXI y lo analizaremos en un contexto de formación específico: El Centro Universitario La Salle de Madrid adscrito a la Universidad Autónoma. Para ello hemos desarrollado un estudio descriptivo entre los/as estudiantes y los/as profesores/as que forman parte de la titulación de Trabajo Social.

El objetivo de este es doble: por una parte, detectar las diferencias entra la valoración de cada una de las competencias profesionales descritas en el modelo del siglo XXI y la propia autopercepción de las mismas. Y en segundo lugar valorar si la docencia es una salida profesional conocida por los futuros/as trabajadores y trabajadoras sociales y si desde la universidad se dan a conocer las competencias asociadas a este perfil. Hemos querido analizar también las diferencias existentes entre las opiniones de los/as docentes y de los/as alumnos/as, lo que nos permitiría ver si los modelos docentes universitarios son atractivos para ellos/as.

Si echamos un vistazo rápido a la información vertida en webs de Trabajo Social podemos observar que en la mayoría de las informaciones revisadas la docencia como salida profesional del/de la trabajador/a social aparece vinculada a tres ámbitos (Martínez, 2016):

- Educación reglada: servicios de asesoramiento psicopedagógico y social a los equipos de los centros escolares e institutos de enseñanza secundaria (EOE); mediación escolar y familiar; centros de educación especial para alumnos/as con necesidades especiales; asociacionismo en el ámbito escolar; programas de detección y tratamiento del absentismo escolar. Dentro de las enseñanzas no universitarias destaca su papel como docente en ciclos formativos de Grado medio y Superior en las familias de Atención a Personas en Situación de Dependencia, Atención Socio-Sanitaria o Servicios a la Comunidad. Además de las áreas propias de su especialidad, la normativa al uso les vincula a módulos de carácter troncal como Fol o Empresa e Iniciativa Emprendedora.

- Educación no reglada: Escuelas-taller y otras iniciativas orientadas a compensar déficits socioeducativos; servicios de atención a primera infancia.
- Formación de estudiantes de Trabajo Social; formación permanente; soporte técnico.

El instrumento que utilizamos para ello es una rúbrica de competencias y subcompetencias.

I. EL NUEVO ESCENARIO PROFESIONAL. PRINCIPALES MODELOS

Las demandas sobre los/as docentes actuales han crecido y se han diversificado en los últimos años, fruto de la entrada en escena de varios factores. Esta circunstancia ha hecho que la profesión este pasando por una etapa de ajuste y revisión de los planteamientos tradicionales para ajustar un nuevo modelo basado en competencias.

Con el fin de sistematizar lo más claramente la situación, procederemos de la siguiente manera: en primer lugar, recogeremos los cambios que según varios/as autores/as afectan a la identidad docente, para describir después los indicadores de esos cambios y cotejarlos a la luz de los datos de los informes internacionales.

Tras esta primera fase de constatación, pasaremos a describir algunos de los principales modelos para aterrizar en el que vamos a tomar como referencia para el estudio descriptivo de la segunda parte del artículo.

Dentro de los cambios que afectan a la nueva identidad del docente compartimos con los profesores Marcelo y Vaillant (2011) la tipología siguiente:

- Cambios en el contexto macro: Evolución de valores.
- Cambios en el contexto micro: Aula.
- Cambios en el contexto político-administrativo.

En el gráfico siguiente están recogidos. A partir de ellos podemos establecer una serie de indicadores de los cambios vinculados al contexto.

Teresa de Jesús González Barbero

Tabla1. Cambios e identidad docente.

Contexto macro. Evolución valores	Contexto de Aula	Contexto político-administrativo
Aumento exigencias al docente.	Necesidad revisión de contenidos.	Reformas sistemas educativos.
Disminución responsable de otros/as actores.	Nuevas condiciones para el trabajo.	Políticas formación inicial.
Fuentes información alternativas.	Cambios relación docente-alumno/a.	Propuestas desarrollo profesional.
Sociedades interculturales. Crítica generalizada.	Fragmentación rol docente.	

Fuente: Tomado de Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011).

LOS INDICADORES DEL CAMBIO

Hemos recogido en los cuadros que se incluyen a continuación ocho de los principales indicadores y junto a ellos una breve explicación de en qué ha incidido más.

Aunque todos ellos son importantes nos vamos a fijar especialmente en tres:

- La presencia de las TICS ha modificado el papel del/de la profesor/a como transmisor/a de conocimientos. Frente a esta situación se han generado dos tipos de respuestas: la de aquellos/as docentes que se han subido al carro de la innovación y han incluido las TICs en su día a día y la de aquellos/as otros/as que se han afianzado en su forma de hacer tradicional.
- Los diferentes enfoques o formas de ver la educación han añadido sin duda una perspectiva más plural, pero han dificultado la unidad de criterios de actuación.
- Los cambios en el currículo han hecho que a veces la velocidad en los mismos dificulte la consolidación de algunas propuestas, con la consiguiente desorientación de los actores educativos.

Con el fin de centrarnos más en el estudio descriptivo de la segunda, parte, solamente dejamos enumerados los siguientes:

Tabla 2. Indicadores del cambio.

A).- Nuevas responsabilidades en el rol de profesor/a.	Los/as profesores/as deben asumir nuevas responsabilidades, porque algunos grupos como la familia dejan de hacerlo.
B).- Irrupción de las TIC como nuevas fuentes de información y conocimiento.	Está modificando el papel del/de la profesor/a como transmisor/a de conocimientos.
C).- Diferentes enfoques o modos de entender la educación.	El modelo social se caracteriza por una socialización divergente: valores distintos e incluso contradictorios de entender la educación.
D).- Crítica generalizada al Sistema Educativo y al/a la profesor/a.	Desciende la valoración social del/de la profesor/a y de los valores que representa: saber, vocación, entrega, servicio. Los informes internacionales consideran la autoridad como uno de los factores más influyentes en los resultados de los/as alumnos/as.
E).- Adecuación del currículo.	Tanto el currículo como la forma de organización del trabajo en clase no parecen adecuarse a las necesidades educativas.
F).- Autonomía.	La autonomía de los centros es una recomendación de la OCDE para mejorar sus resultados, pero eso obliga a los/as profesores/as a asumir mayores responsabilidades.
G).- Transformación de los centros. Organizaciones en red.	La organización en red aumenta la eficacia individual y colectiva a través de las TIC profesores/as entre sí, centros y profesores/as, profesores/as y Administración.
H).- Reforma e innovación.	Las reformas implican transformación de las prácticas. Es deseable que los cambios se puedan hacer desde fuera y desde dentro.

Fuente: Elaboración propia a partir de Vaillant, D. (2005).

El denominador común de todos ellos es la preocupación por los resultados educativos y su posible vinculación con los estilos docentes.

Por las características mismas del informe los más conocidos son los que proceden de la OCDE y de forma especial el informe PISA que desde el año 2000 y con una periodicidad trianual evalúa los sistemas educativos en la mayoría de los países desarrollados a partir de los conocimientos y habilidades del alumnado de 15 años cronológicamente.

La principal conclusión de todos es la necesidad de reclutar, proponer una formación inicial y una continua para los/as docentes, porque se ha constatado que son un factor determinante para la mejora de los sistemas educativos.

Y por último nos referiremos a los principales modelos teóricos encaminados a sustentar esta manera de entender la profesionalidad a través del desarrollo de competencias.

PRINCIPALES MODELOS

Definir el término competencia no es ni mucho menos tarea sencilla. Por ello para obtener un concepto lo más comprensivo posible nos vamos a ayudar de varios autores. Spencer y Spencer (1993) entienden la competencia como “una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación”.

Para Aneas (2003), “las competencias son las respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo (un puesto de trabajo que está ubicado en una organización concreta, un sector o actividad determinada, un contexto social, político, económico concreto, etc.)”.

Por su propia naturaleza se pueden apreciar en ellas las siguientes características (Pérez-Escoda, 2001):

- El concepto es aplicable a las personas (individualmente o en forma grupal).
- Implica unos conocimientos “sabereres”, unas habilidades “saber hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Han sido muchos los informes realizados al respecto, pero con ánimo de no ser exhaustivos, vamos a fijarnos solo en los principales modelos:

1. Modelo de Spencer y Spencer (1993)

Denominado también modelo iceberg porque solo una parte de las competencias es observable y eso dificulta su educabilidad y objetividad.

Este modelo habla de cinco grupos de competencias:

- Motivación: Intereses de una persona.
- Características: Características físicas y respuestas.
- Concepto propio: Actitudes y valores.
- Conocimiento: Información. Son observables.
- Habilidad: Capacidad de desempeño. Son observables.

En el gráfico siguiente puede comprobarse como dos de ellas son observables: las habilidades y los conocimientos y así mismo se especifica su grado de necesidad, aunque no garanticen los resultados superiores.

El resto de estas, sin embargo, no son observables, pero garantizan los resultados superiores.

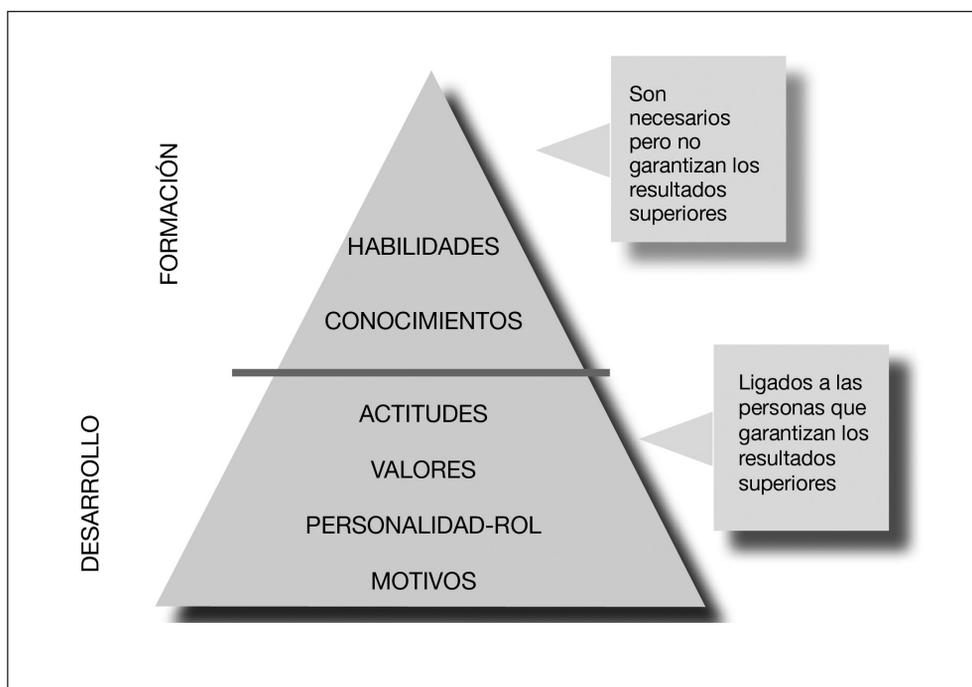


Gráfico 1. Habilidades y conocimientos.

Fuente: Spencer, L.M. and Spencer, S. M. (1993).

Competence at Work: Models for Superior Performance. John Wiley y Sons, New York.

2. Informe Delors (1996) para la UNESCO

Es, probablemente el más difundido y referenciado. Describe las nuevas habilidades necesarias para todos/as los/as ciudadanos/as como estas cuatro: Aprender a saber o conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

De ellas en el gráfico siguiente hemos incluido solo las últimas por parecernos que en el modelo social y relacional actual la convivencia aparece a menudo como una asignatura pendiente.

Tabla 3. Nuevas habilidades necesarias para todos/as los/as ciudadanos/as.

Convivir	Expresarse: Hablar, escribir y redactar correctamente, dibujar, presentar trabajos y conclusiones con eficacia.
	Comunicarse con sensibilidad hacia los/as otros/as (buenas relaciones personales): Hablar en público, escuchar, dialogar, comprender, afirmarse, negociar, intercambiar, tener empatía... Tener un buen nivel de comunicación interpersonal e intercultural, con capacidad de gestionar conflictos, discutir, persuadir y negociar.
	Sociabilidad y respeto a las personas, a la diversidad. Ser abierto y expresivo e interesarse por su entorno.
	Cooperación. Saber trabajar en colaboración, en equipo en proyectos conjuntos, solicitar ayuda.
	Resolución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, con comprensión mutua y respeto al pluralismo.
	Solidaridad y participación en la vida democrática de la comunidad. Sentido de servicio a la comunidad.

Fuente: Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. (1996). UNESCO.

3. Proyecto DeSeCo (2003)

A partir del informe Delors, la OCDE propone un proyecto más avanzado, donde se relacionen aprendizajes y competencias.

Utiliza el término competencias claves y las clasifica en tres:

- a) Los/as individuos/as deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de las información y socio culturales como en el uso del lenguaje.

- b) En un mundo cada vez más interdependiente, los/as individuos/as necesitan poder comunicarse con otros/as, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.
- c) Los/as individuos/as necesitan poder tomar la responsabilidad y manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

De estas tres necesidades surgen las tres tipologías: Uso de herramientas interactivas, interactuar con grupos heterogéneos, y actuar autónomamente.

En la tabla siguiente podemos ver la comparativa entre ambas propuestas:

Tabla 4. Tabla comparativa.

Informe Delors		Proyecto DeSeCo	
Aprendizajes	a Saber	Uso interactivo de herramientas	Competencias
	a Hacer		
	a convivir	Interactuar en grupos heterogéneos	
	a ser	Actuar autónomamente	

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

4. Modelo Holístico de Echevarría (2002)

Este autor destaca que para un desempeño eficiente de la profesión se necesitan cuatro saberes:

- *Técnico [Saber]: Poseer conocimientos especializados relacionados con un ámbito profesional.*
- *Metodológico [Saber hacer]: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas.*
- *Participativo [Saber estar]: Estar atento a la evolución del mercado laboral, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás.*
- *Personal [Saber ser]: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones.*

En el gráfico siguiente puede apreciarse su relación:

Teresa de Jesús González Barbero

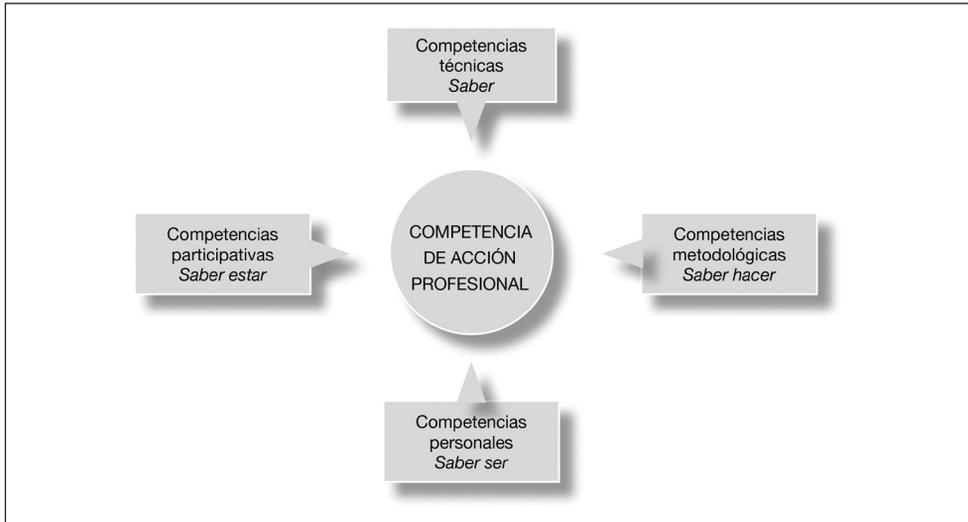


Gráfico 2. Visión holística de las competencias.

Fuente: Seminari Permanent d'Orientació Professional. Departament de Mètodes de Investigació y Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona.

A partir del establecimiento de los saberes, se puede confeccionar la profesionalidad como puede observarse en el gráfico adjunto.

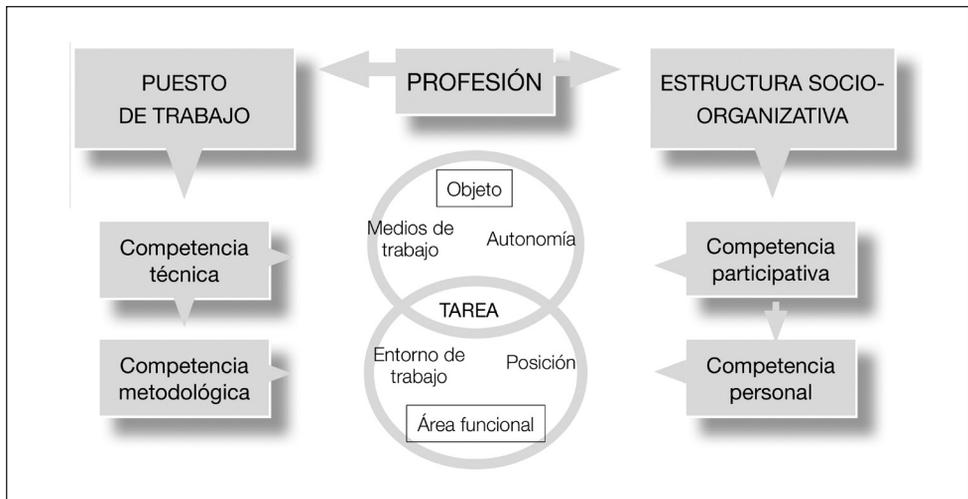


Gráfico 3. Configuración de la profesionalidad.

Fuente: Seminari Permanent d'Orientació Professional. Departament de Mètodes de Investigació y Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona.

5. Modelo de Galvis (2007)

En el año 2007, Galvis habla de una concepción dinámica de las competencias referenciadas en el contexto donde se desarrollan, afirmando que su adquisición y desarrollo no se pueden explicar sin el mismo.

Incluimos, al igual que en los modelos anteriores, un gráfico explicativo.

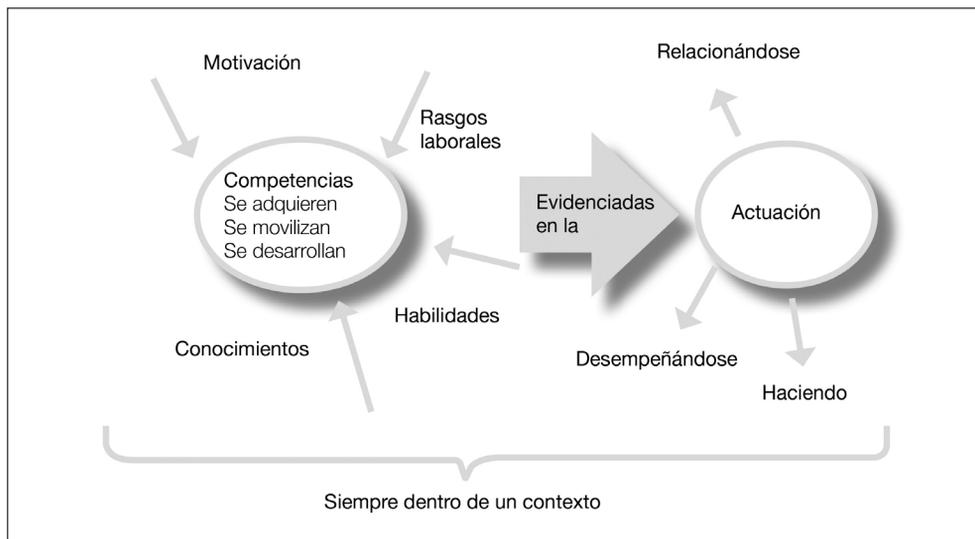


Gráfico 4. Concepción dinámica de las competencias De Galvis (2007).

Fuente: Galvis, Rosa Victoria. De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Acción pedagógica N.º 16. Enero Diciembre, 2007.

Hasta aquí hemos querido recoger los principales modelos teóricos, para a partir de los mismos desarrollar en la segunda parte de este trabajo una propuesta aplicada que recoja las percepciones de docentes y alumnos/as en la valoración de las competencias docentes.

II. PARTE APLICADA: ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA AUTOPERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES DEL/DE LA TRABAJADOR/A SOCIAL

Por último, llegamos a la segunda parte de nuestro trabajo, que será la fase aplicada y donde describiremos como llevamos a cabo la puesta en práctica de la investigación:

Presentación de la temática a investigar

La idea de la que surgió el estudio del análisis del perfil profesional del/de la trabajador/a social basado en competencias y de la necesidad de reclutar docentes para las enseñanzas del centro de Ciclos Formativos de Grado Superior surgido en el contexto del Centro Universitario.

Objetivos

Los objetivos que nos hemos propuesto son los siguientes:

- Conocer el desarrollo de los perfiles docentes basados en competencias.
- Identificar cuáles de las competencias descritas en el modelo europeo se perciben como más significativas y aquellas vinculadas al/a la trabajador/a social como docente.
- Valorar la autopercepción de estas.
- Analizar las posibles relaciones existentes entre las competencias de los/as alumnos/as y los/as docentes.

Descripción del contexto

(www.lasallecentrouniversitario.es)

En 1948, inicia su andadura en la localidad de Griñón como Centro de Formación del Profesorado. En 1970 traslada su sede a su emplazamiento actual en Aravaca (Madrid), y desde 1978, sus titulaciones, se encuentran adscritas a la Universidad Autónoma de Madrid, por la que otorga títulos universitarios homologados y oficiales.

A su tradicional oferta de titulaciones universitarias en las diferentes especialidades de Magisterio, va sumando progresivamente otras como Educación Social y Terapia Ocupacional, así como la formación de Posgrado. En el curso 2002-2003 incorpora los estudios de segundo ciclo en Psicopedagogía y obtiene así su actual categoría de Centro Superior de Estudios Universitarios.

La titulación de Trabajo Social se implantó en el curso 2010-2011, siendo el único Centro de Madrid que permite compatibilizar estos estudios con los de Educación Social para la obtención del doble grado.

Actualmente, para el desarrollo de tres grandes áreas de conocimiento: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud y otra de Gestión y Tecnología, cuenta con su experiencia acumulada y con presencia institucional en los cinco continentes.

El conocimiento y su extenso recorrido formativo ha permitido al Centro Superior estar atento a qué conocimiento enseñar y a cómo enseñarlo. La renovación metodológica es continua e investiga y experimenta constantemente nuevas formas de propiciar un aprendizaje más eficaz, duradero y válido para situaciones futuras que los/as alumnos/as se van a encontrar.

Entre sus señas de identidad se encuentra su inspiración cristiana, dentro de una propuesta libre, actual y receptora del diálogo fe-cultura y de contraste de valores sociales, donde se proporciona una formación humanista y de rigor científico, contextualizado y abierto al futuro.

Dedicada a la formación universitaria desde hace más de 60 años, forma parte de una red internacional con 350 años de experiencia, presencia en 82 países, 73 Universidades y Escuelas de Negocio y un millón de estudiantes.

Además, tiene una modalidad semipresencial orientada a los estudiantes que trabajan o tienen que compatibilizar el doble grado.

Formulación de los objetivos y competencias de Trabajo Social

La formación de los/las trabajadores/as sociales debe ser una formación integral que debe desarrollar objetivos disciplinares, competenciales y actitudinales que contribuyan a generar profesionales que no sólo sepan hacer, sino que también conozcan el medio en el que trabajan y sean capaces de analizarlo críticamente.

Se ha procedido a la delimitación de las competencias profesionales. Para lograr el adecuado ejercicio de la profesión, el/la trabajador/a social debe estar capacitado/a para movilizar y aplicar las competencias necesarias que le permitan ejercer las funciones propias de la acción social, en sus diferentes contextos y ámbitos, conforme a los parámetros de calidad comúnmente exigidos. Estas competencias representan los objetivos terminales del perfil profesional que ha de adquirir el/la estudiante al final de su periodo formativo, puesto que tienen que ver con los requerimientos exigibles y exigidos para una actuación profesional responsable. Se han diferenciado tres tipos de competencias profesionales:

Teresa de Jesús González Barbero

- Competencias generales transversales del/de la graduado/a universitario/a: identifican las competencias generales que desde las diferentes redes se han propugnado como deseables en un/a titulado/a universitario/a de manera inespecífica, es decir, independientemente de su campo de especialización y de la institución formativa.
- Competencias generales nucleares del/de la graduado/a del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Universidad Autónoma de Madrid): Identifican el estilo y el ideario que transmite el carácter propio del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle a sus titulados/as, marcando un perfil particular dentro de la titulación; son las competencias definidas en el currículo de La Salle, con las mismas características de generalidad que las anteriores, pero con la particularidad de recoger la personalidad propia de la formación universitaria en La Salle.
- Competencias específicas del/de la trabajador/a social graduado en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Universidad Autónoma de Madrid): Corresponden al ejercicio profesional del Trabajo Social, en cuanto a requerimientos exigibles y exigidos para una actuación profesional responsable, de acuerdo con las funciones que esta profesión tiene habitualmente reconocidas dentro del espacio profesional y laboral, y tal como aparecen recogidas en los diferentes referentes arriba mencionados.

Fruto de estas reflexiones surge este proyecto de investigación, del que indicamos las líneas generales:

Descripción general

Tabla 5. Tipos de Estudio.

Objetivo General	Analizar las posibles relaciones entre la autopercepción y valoración de las competencias docentes del trabajador/a social entre alumnos/as y profesores/as.
Población y muestra	Alumnos/as y profesores/as del Grado en Trabajo Social.
Variables	Estatus (alumno/a-docente), titulación.
Recogida de información.	Durante el mes de abril de 2021. Debido a la situación excepcional, algunos datos se han recogido a través del correo electrónico.
Instrumento de recogida.	Rúbrica de autoevaluación de competencias.

Fuente: Elaboración propia.

Población y muestra

Para la realización de este trabajo hemos seleccionado la población y la muestra entre los/as alumnos/as y profesores/as del Centro de Estudios Universitarios La Salle de Madrid.

Los datos generales del título son los siguientes: el Centro La Salle se caracteriza por trabajar con grupos pequeños que favorezcan el aprendizaje, la utilización de metodologías variadas y la interacción alumno/a-profesor/a.

Por esta razón los grupos no suelen pasar de 35 alumnos/as. El estudio se ha realizado en un aula de segundo curso donde el número total de alumnos/as rondaba ese número, pero aproximadamente la mitad de ellos/as cursaban la titulación en la modalidad semipresencial, bien porque eran trabajadores/as o porque realizaban el doble grado Educación Social-Trabajo Social.

A partir de esta población hemos seleccionado la muestra cuyos datos se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 6. Muestra de profesores/as y alumnos/as de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales.

Profesores/as	8 (1)
Alumnos/as	35 (2)
Totales	43

(1) Suponen el 40 % de la plantilla de la especialidad aproximadamente.

(2) Están representados/as alumnos /as de las dos modalidades: presencial y semipresencial).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la web institucional.

Es importante destacar que la representación de los/as docentes que dentro de este perfil están aquellos/as cuya titulación es Graduado/a en Trabajo Social y el resto son de otros Grados o Licenciaturas.

Instrumentos de recogida de datos

Tal y como apuntábamos al principio se ha utilizado una rúbrica de competencias docentes de acuerdo con el modelo europeo y la concreción que, a partir de ella se ha realizado por parte de la Junta de Castilla y León. La razón principal de esa

Teresa de Jesús González Barbero

elección es que a través de una tabla se pueden observar todas las competencias y desde el punto de vista de la administración resulta mucho más favorable para la cumplimentación. A continuación, comentamos los elementos de dicha rúbrica de evaluación de competencias docentes, que contempla los siguientes aspectos.

Modelo europeo de competencias: Saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Todas ellas se denominan de acuerdo con los términos enunciados a continuación:

- A.- Competencia científica.
- B.- Competencia intra e interpersonal.
- C.- Competencia didáctica.
- D.- Competencia organizativa y gestión del centro.
- E.- Competencia de gestión de la convivencia.
- F.- Competencia en trabajo en equipo.
- G.- Competencia en innovación y mejora.
- H.- Competencia comunicativa y lingüística.
- I.- Competencia digital (TIC).
- J.- Competencia social-relacional.

Cada una de ellas a su vez se divide en varios aspectos competenciales, distribuidos entre todas ellas y que suman cuarenta.

Al final se ha incluido una última columna para puntuar dos aspectos de cada una:

- La valoración de esta en una escala de 1 a 10.
- La autopercepción de poseerla o no con la misma escala.

En el Anexo se incluye el documento completo.

Recogida de datos

La recogida de datos tuvo lugar en el mes de abril de 2021 coincidiendo con la docencia de una materia troncal de la autora.

Se realizó directamente en las aulas de clase o a través del correo electrónico para los/as alumnos/as y profesores/as que por la situación de pandemia no tenían presencialidad.

Análisis de resultados

Una vez recogida la información se procedió al análisis de los resultados. De acuerdo con los objetivos planteados, la población y la muestra con la que hemos trabajado, se han establecido las siguientes categorías:

- Valoración y autopercepción de las competencias en los/as docentes en relación con los diversos aspectos competenciales.
- Valoración de la competencia del “Saber” denominada “competencia científica” entre estudiantes.
- Valoración de la competencia del “Saber hacer qué” denominada “competencia didáctica”, “competencia organizativa y de gestión del centro”, “competencia de gestión de la convivencia” entre estudiantes.
- Valoración de la competencia del “Saber hacer cómo” denominada “competencia de trabajo en equipo”, “competencia de innovación y mejora”, “competencia comunicativa y lingüística”, “competencia digital” entre estudiantes.
- Valoración de la competencia del “Saber estar” denominada “competencia social-relacional” entre estudiantes.

En las tablas siguientes se recogen los mismos:

Tabla 7. Resultados de los docentes: Competencia del “Saber”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
A.- COMPETENCIA CIENTÍFICA	1.- Conocimiento en el Área de Educación. 2.- Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3.- Gestión del conocimiento.	– X= 9,1	– X= 8,4	0,7

Fuente: Elaboración propia.

En relación con esta competencia la valoración de los aspectos que están implicados es alta y al hablar de la diferencia existente entre su valoración y la autopercepción de su posesión, la puntuación no es muy alta: 0,7. Es de destacar que los/as docentes en su mayoría no han establecido diferencias entre los diferentes aspectos competenciales.

Teresa de Jesús González Barbero

Tabla 8. Resultados de los docentes: Competencia del “Saber ser”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
B.- COMPETENCIA INTRA E INTERPERSONAL	4.- Habilidades personales. 5.- Acción Tutorial. 6.- Orientación. 7.- Gestión y promoción de valores.	$\bar{X} = 8,9$	$\bar{X} = 9,06$	-0,1

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la segunda competencia, hay que destacar además de los aspectos generales apuntados anteriormente sobre su valoración, que se mantiene constante como en la primera, que aparece una puntuación negativa. Según estos datos los/as docentes se perciben a sí mismos/as como buenos/as o muy buenos/as gestores/as en la promoción de los aspectos competenciales. Este aspecto se vincula directamente al estilo educativo y los principios en los que se orienta La Salle, que aparecen descritos en sus documentos institucionales.

Tabla 9. Resultados de los docentes: Competencia del “Saber hacer qué”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
C.- COMPETENCIA DIDÁCTICA	8.- Programación. 9.- Didácticas específicas de áreas, materiales y módulos. 10.- Metodología y Actividades. 11.- Atención a la diversidad. 12.- Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13.- Recursos y materiales. 14.- Evaluación.	$\bar{X} = 9,08$	$\bar{X} = 8,73$	0,35
D.- COMPETENCIA CIENTÍFICA Y DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	15.- Normativa. 16.- Organización, planificación, coordinación. 17.- Gestión de calidad.	$\bar{X} = 7,9$	$\bar{X} = 7,7$	0,2
E.- COMPETENCIA DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	18.- Promoción de la convivencia. 19.- Mediación, resolución de conflictos. 20.- Control de la convivencia.	$\bar{X} = 8,7$	$\bar{X} = 8,6$	0,1

Fuente: Elaboración propia.

De las competencias del “saber hacer qué”, vamos a destacar que en todos los aspectos competenciales la mayoría de las puntuaciones son bajas en relación con la diferencia entre ambas atribuciones. Respecto a la Competencia Didáctica y de Gestión de la Convivencia, el hecho de ser en origen un Centro de Formación de Profesores/as ha hecho que haya un perfil significativo de especialistas en didáctica en todas las titulaciones y que el estilo educativo de todas las titulaciones comparta metodologías comunes.

Tabla 10. Resultados de los/as docentes: Competencia del “Saber hacer cómo”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
F.- COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO	21.- Actitudes de cooperación y colaboración. 22.- Participación e implicación en proyectos comunes. 23.- Técnicas de trabajo en grupo. 24.- Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.	$X = \bar{9},2$	$X = \bar{9},2$	0
G.- COMPETENCIA DE INNOVACIÓN Y MEJORA	25.- Afrontamiento del cambio. 26.- Investigación. 27.- Diagnóstico y evaluación. 28.- Realización y ejecución de propuestas.	$X = \bar{8},6$	$X = \bar{8},8$	0,9
H.- COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA	29.- Gestión de la información y transparencia. 30.- Expresión y comunicación. 31.- Destrezas comunicativas en lengua propia. 32.- Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.	$X = \bar{8},9$	$X = \bar{8},4$	0,5
I.- COMPETENCIA DIGITAL (TIC)	33.- Conocimiento de las tecnologías. 34.- Uso didáctico de las mismas. 35.- Desarrollo profesional y de gestión. 36.- Aspectos actitudinales y éticos.	$X = \bar{8},5$	$X = \bar{7},7$	0,8

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la competencia del “saber hacer cómo”, destaca por encima de las tres restantes la “Competencia de trabajo en equipo” en la que no existen diferencias entre la importancia atribuida y la percibida. Puede deberse a su alineamiento con el estilo docente y la metodología de trabajo: como ya mencionamos se trabaja con grupos pequeños, de máximo 25 alumnos/as que favorece el intercambio, las relaciones y la

Teresa de Jesús González Barbero

organización del aula. La mayoría de los/as docentes alterna sesiones de carácter más teórico con actividades más aplicadas o talleres, aspectos ambos muy valorados por los/as alumnos/as, tanto presentes como egresados/as.

Tabla 11. Resultados de los docentes: Competencia del “Saber estar”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
J.- COMPETENCIA SOCIAL-RELACIONAL	37.- Equidad. 38.- Habilidades sociales. 39.- Habilidades relacionales. 40.- Gestión de la participación.	$X = 9,2$	$X = 9,2$	0

Fuente: Elaboración propia.

Por último, al hablar de la competencia del “saber estar”, hay que mencionar que se repite la circunstancia anterior: no hay diferencia entre la importancia atribuida y la autopercepción. Pensamos que al igual que en el apartado anterior viene favorecida por la organización y el estilo educativo del Centro.

Vamos a analizar a continuación las respuestas de los/as alumnos/as y después retomaremos de nuevo estos resultados para la valoración final.

Al analizar los resultados de los/as alumnos/as hemos apreciado la misma tendencia en las respuestas: la valoración conjunta de todos los aspectos competenciales y así lo hemos recogido en las siguientes tablas.

Tabla 12. Resultados de los/as alumnos/as: Competencia del “Saber”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
A.- COMPETENCIA CIENTÍFICA	1.- Conocimiento en el Área de Educación. 2.- Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3.- Gestión del conocimiento.	$X = 8,05$	$X = 5,2$	2,85

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la competencia del saber, destaca la puntuación más alta de todas las obtenidas. Los/as alumnos/as se perciben a sí mismos/as como poco conocedores/as del conocimiento, de la educación y de las diferentes áreas. Tal vez pueda explicarse

La docencia como salida profesional del trabajador social:
análisis de las competencias profesionales docentes

aquí el escaso conocimiento y nivel de información que tienen del/de la trabajador/a social como docente. Tanto las materias que estudian como las practicas del Grado están más orientadas a la intervención en diversos sectores y no a la docencia, al menos en los primeros años de vida profesional.

Tabla 13. Resultados de los/as alumnos/as: Competencia del “Saber ser”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
B.- COMPETENCIA INTRA E INTERPERSONAL	4.- Habilidades personales. 5.- Acción Tutorial. 6.- Orientación. 7.- Gestión y promoción de valores.	$\bar{X} = 8,2$	$\bar{X} = 6,9$	1,3

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta la segunda competencia, el “saber ser”, se mantiene la tendencia diferenciadora entre la atribución y la autopercepción. No obstante, algunos de los aspectos competenciales de este grupo como las “habilidades personales” son esenciales en el perfil profesional de un/a trabajador/a social, que mayoritariamente trabaja con “personas”.

Tabla 14. Resultados de los/as alumnos/as: Competencia del saber “Hacer qué”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
C.- COMPETENCIA DIDÁCTICA	8.- Programación. 9.- Didácticas específicas de áreas, materiales y módulos. 10.- Metodología y Actividades. 11.- Atención a la diversidad. 12.- Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13.- Recursos y materiales. 14.- Evaluación.	$\bar{X} = 8,4$	$\bar{X} = 5,9$	2,5
D.- COMPETENCIA CIENTÍFICA Y DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	15.- Normativa. 16.- Organización, planificación, coordinación. 17.- Gestión de calidad.	$\bar{X} = 7,9$	$\bar{X} = 5,8$	2,1
E.- COMPETENCIA DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	18.- Promoción de la convivencia. 19.- Mediación, resolución de conflictos. 20.- Control de la convivencia.	$\bar{X} = 8,7$	$\bar{X} = 6,9$	1,8

Fuente: Elaboración propia.

Teresa de Jesús González Barbero

Al referirnos a la competencia del “saber hacer qué”, aparece la segunda puntuación más alta de la serie al referirse a la “Competencia didáctica”. Estos datos correlacionan con los comentados en el apartado anterior, al ser la competencia didáctica un componente esencial en la docencia.

Tabla 15. Resultados de los/as alumnos/as: Competencia del “Saber hacer cómo”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
F.- COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO	21.- Actitudes de cooperación y colaboración. 22.- Participación e implicación en Proyectos comunes. 23.- Técnicas de trabajo en grupo. 24.- Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.	$X = \bar{8},7$	$X = \bar{7},8$	0,9
G.- COMPETENCIA DE INNOVACIÓN Y MEJORA	25.- Afrontamiento del cambio. 26.- Investigación. 27.- Diagnóstico y evaluación. 28.- Realización y ejecución de propuestas.	$X = \bar{9}$	$X = \bar{6},8$	2,2
H.- COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA	29.- Gestión de la información y transparencia. 30.- Expresión y comunicación. 31.- Destrezas comunicativas en lengua propia. 32.- Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.	$X = \bar{8},7$	$X = \bar{6},4$	2,3
I.- COMPETENCIA DIGITAL (TIC)	33.- Conocimiento de las tecnologías. 34.- Uso didáctico de las mismas. 35.- Desarrollo profesional y de gestión. 36.- Aspectos actitudinales y éticos.	$X = \bar{7},3$	$X = \bar{6},05$	1,2

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la competencia del “saber hacer cómo” destacamos dos ámbitos: dentro del trabajo en equipo, aparece la puntuación más baja, alineada con la puntuación de los/as docentes. En primer lugar, se sitúa las “competencia comunicativa y lingüística” y dentro de ella las “destrezas lingüísticas en lenguas extranjeras”. Los/as estudiantes refieren en el aula su dificultad para la expresión oral, pero sobre todo escrita en otra lengua y este es uno de los aspectos que la universidad está tratando de mejorar en su Plan Estratégico.

Tabla 16. Resultados de los alumnos: Competencia del “Saber estar”.

DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Importancia atribuida	Autopercepción de poseerla	Diferencias entre ambas categorías
J.- COMPETENCIA SOCIAL-RELACIONAL	37.- Equidad. 38.- Habilidades sociales. 39.- Habilidades relacionales. 40.- Gestión de la participación.	$\bar{X} = 9,4$	$\bar{X} = 8,07$	1,3

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar y refiriéndonos al “saber estar” hay que destacar dos datos que se mantienen:

- Las puntuaciones atribuidas son las más altas de toda la serie. Este factor es importante ya que no solo forma parte del perfil docente, sino también del perfil profesional del/de la trabajador/a social.
- Las puntuaciones de la autopercepción son igualmente las más altas. Esperamos que estos últimos datos, puedan en alguna medida asociarse entre otros aspectos al estilo educativo y a la metodología docente, que potencia mucho el diálogo y los espacios de encuentro y aprendizaje en las aulas.

CONCLUSIONES

Incluimos algunas reflexiones finales en relación los aspectos tratados y con el fin de ser lo más ordenados posibles, lo haremos siguiendo el guion de los objetivos y aspectos que nos habíamos propuesto medir.

- Valoración y autopercepción de las competencias en los/as docentes en relación con los diversos aspectos competenciales. De forma general, la diferencia entre el valor atribuido a las competencias y la autopercepción de la posesión de las mismas no presenta puntuaciones elevadas, lo que nos indica que la mayoría están muy cerca del perfil que más valoran. Esto puede deberse a que más del 50 % tienen antigüedad en el centro y el nivel de ajuste con el modelo docente de la Institución se ha ido consolidando.
- Valoración de la competencia del “Saber” denominada “competencia científica” entre estudiantes. Es la competencia relacionada más directamente con los contenidos de la propia carrera como ya menciona su título. No obstante, la diferencia de puntuaciones más elevada asciende a 2,8 que puede ser esperable en alguien que aún está formándose.

- Valoración de la competencia del “Saber ser” denominada “competencia intra e interpersonal” entre estudiantes. La distribución de las puntuaciones es homogénea. Tal vez contribuya a ello el hecho de que se trabaje con grupos pequeños de máximo 25 alumnos/as que facilita mucho las interacciones, además de que este aspecto forma parte del modelo metodológico impulsado por La Salle.
- Valoración de la competencia del “Saber hacer qué” denominada “competencia didáctica”, “competencia organizativa y de gestión del centro”, “competencia de gestión de la convivencia”. Aquí aparece la segunda puntuación más elevada de toda la serie en la competencia didáctica, que es la más vinculada directamente con el/la trabajador/a social en su vertiente de docente.
- Valoración de la competencia del “Saber hacer cómo” denominada “competencia de trabajo en equipo”, “competencia de innovación y mejora”, “competencia comunicativa y lingüística”, “competencia digital” entre estudiantes. Destaca, como ya mencionamos la competencia de trabajo en equipo, tanto en docentes como en estudiantes. Creemos que este es un buen indicador del estilo de la Institución.
- Valoración de la competencia del “Saber estar” denominada “competencia social-relacional” entre estudiantes. A diferencia del apartado anterior es donde aparecen las puntuaciones más elevadas también entre los dos colectivos, profesores/as y alumnos/as. Los aspectos competenciales más valorados son las “habilidades sociales” y “habilidades relacionales” presentes en dos de las vertientes profesionales del/de la trabajador/a social: como docente y como técnico/a de intervención.
- En relación con el conocimiento tanto de docentes como de alumnos/as del desarrollo de perfiles profesionales basados en competencias, hay mucha familiaridad con los términos utilizados en Europa y como apuntábamos sus titulaciones están descritas en torno a ellas.
- Por lo que respecta a las relaciones existentes entre las competencias de los/as alumnos/as y los/as docentes, los aspectos más significativos de ambas coinciden. Reiteramos nuevamente las puntuaciones más altas en “habilidades sociales y relacionales”.
- En relación con los datos de población y muestra, se ha podido contar el 40 % de los/as docentes, encontrándose en ese grupo los que comparten el título de Graduados/as en Trabajo Social con otras titulaciones no apreciándose diferencias significativas entre ambos.
- En cuanto a líneas de investigación futuras, sería conveniente recoger datos en todos los cursos de la titulación y analizar las diferencias entre ellos, especialmente con los finalistas, que son los que primero han de tomar las opciones profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, A. (1988). *The system of Professions: An essay on the Division of expert Labor*. The University of Chicago Press.
- Andrés, M. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1). http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_4.htm.
- Angulo, J. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno, J. (Coord.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Ávalos, B. (1999). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Revista de Estudios Pedagógicos* 36(1).
- Bandeira Andriola, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Revista Bordón*, 53(2), 175-183.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar los objetivos*. McKinsey y Company.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(1) <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Bass, B. (1981). *Liderazgo transformacional*. Paidós.
- Becker, G. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza.
- Bernal, J. (2004). La micropolítica: un sentimiento. *Organización y gestión educativa: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación Madrid*, 4(1), 11-16. http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/O1_Micropsenti.pdf.
- Bernal, J. (2001). Liderar el cambio: hacia un liderazgo transformacional. *Anuario de Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Zaragoza*. http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/O2_lidtrans.PDF
- Bolívar, A. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 13(45).
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57.
- Martínez, M. (2016). La práctica profesional del trabajador social: contexto y problemática. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 13(1)
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley y Sons.
- UNESCO. (2006). *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado de 50 países de América y Europa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>

Teresa de Jesús González Barbero

- UNESCO. (2009). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente: informe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186988_spa
- UNESCO. (2005). *Educación para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/511>
- Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventado el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2009). *La profesión docente: Lecciones para diseñadores de políticas que funcionan En Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. UQBAR Editores.
- Velaz, C., y Vaillant, D. (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana y OEI.

La docencia como salida profesional del trabajador social:
análisis de las competencias profesionales docentes

ANEXO: Incluimos aquí el modelo de rúbrica que hemos utilizado con la especificación de competencias y sub-competencias y los aspectos medidos.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES				
<i>Tarea:</i> Partiendo de las definiciones de competencias del Modelo Europeo y de Castilla y León reseñadas a continuación, cumplimentar las dos columnas finales con la "valoración de cada aspecto competencial para el desarrollo docente" y "la autopercepción del mismo".				
Modelo Europeo	DENOMINACIÓN	ASPECTOS COMPETENCIALES	Puntuar la importancia	Puntuar la autopercep.
SABER	A.- Competencia científica.	1.- Conocimiento en el área de Educación. 2.- Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3.- Gestión del conocimiento.		
	B.- Competencia intra e interpersonal.	4.- Habilidades personales. 5.- Acción Tutorial. 6.- Orientación. 7.- Gestión y promoción de valores.		
SABER SER	C.- Competencia didáctica.	8.- Programación. 9.- Didácticas específicas de áreas, materiales y módulos. 10.- Metodología y Actividades. 11.- Atención a la diversidad. 12.- Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13.- Recursos y materiales. 14.- Evaluación.		
SABER HACER QUÉ	D.- Competencia organizativa y de gestión del centro.	15.- Normativa. 16.- Organización, planificación, coordinación. 17.- Gestión de calidad.		
	E.- Competencia de gestión de la convivencia.	18.- Promoción de la convivencia. 19.- Mediación, resolución de conflictos. 20.- Control de la convivencia.		
SABER HACER COMO	F.- Competencia en trabajo en equipo.	21.- Actitudes de cooperación y colaboración. 22.- Participación e implicación en proyectos comunes. 23.- Técnicas de trabajo en grupo. 24.- Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.		
	G.- Competencia en innovación y mejora.	25.- Afrontamiento del cambio. 26.- Investigación. 27.- Diagnóstico y evaluación. 28.- Realización y ejecución de propuestas.		
	H.- Competencia comunicativa y lingüística.	29.- Gestión de la información y transparencia. 30.- Expresión y comunicación. 31.- Destrezas comunicativas en lengua propia. 32.- Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.		
	I.- Competencia digital (TIC).	33.- Conocimiento de las tecnologías. 34.- Uso didáctico de las mismas. 35.- Desarrollo profesional y de gestión. 36.- Aspectos actitudinales y éticos.		
SABER ESTAR	J.- Competencia social-relacional.	37.- Equidad. 38.- Habilidades sociales. 39.- Habilidades relacionales. 40.- Gestión de la participación.		