

# El profesorado, protagonista en la definición de sus competencias profesionales

## Teachers, Protagonists in the Definition of their Professional Skills

Mariana Alonso Briales<sup>1</sup>

### Resumen

Para afrontar los importantes retos del contexto actual, el profesorado debe estar en un proceso permanente de formación continua, lo que conlleva nuevas competencias profesionales. Los informes internacionales que se presentan tratan de definir el perfil competencial del profesorado. La mayor parte de ellos enfatiza la necesidad de que sea el profesorado el que tome protagonismo en la definición de su propio desarrollo profesional. El objetivo fundamental de este trabajo es comprender qué competencias son las que el profesorado considera especialmente relevantes en su desarrollo profesional. Sus voces deben ser escuchadas en los procesos de toma de decisiones a nivel educativo, político y social, como verdaderos agentes sociales de cambio y transformación educativa. La muestra seleccionada en esta investigación cualitativa está formada por cinco estudios de casos procedentes de cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria de diferentes zonas de la provincia de Málaga y el Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga. Como resultados, el profesorado considera que son esenciales las siguientes competencias para alcanzar un adecuado desarrollo personal y profesional: competencia digital, competencia emocional, competencia en educación inclusiva y competencias metodológicas. Se concluye que la formación continua del profesorado no puede basarse exclusivamente en conocimientos técnicos o disciplinares. El enfoque por competencias de esta investigación se aleja de una visión instrumental y utilitarista de la educación y hace referencia a la importancia de la dimensión ética de la profesión docente.

### Palabras clave

Competencia profesional, formación continua, desarrollo profesional docente, aprendizaje a lo largo de la vida, participación del profesor.

### Abstract

To face the crucial challenges of the current context, teachers must be in a permanent process of continuous training, which entails new professional skills. The presented international reports try to define the competency profile of teachers. Most of them emphasize the need for teachers to take a leading role in defining their professional development. The fundamental objective of this work is to understand which competencies are those that teachers consider especially relevant in their professional development. Educational, political and social decision-making processes must hear their voices as genuine social agents of change and educational transformation. The sample selected in this qualitative research has five case studies from four public infant and primary schools and Hospital and Home Educational Attention Service in Málaga (SAEHD). As a result, teachers consider that the following skills are essential to achieve adequate personal and professional development: digital skills, emotional skills, skills in educational inclusion and methodological skills. The final conclusion states that teacher lifelong learning can't be based exclusively in technical or discipline knowledge. The competency-based approach of this research moves away from an instrumental and utilitarian view of education and refers to the importance of the ethical dimension of the teaching profession.

### Keywords

Occupational qualifications, lifelong learning, teachers' professional development, lifelong education, teacher participation.

### Cómo citar/Citation

Alonso Briales, Mariana (2023). El profesorado, protagonista en la definición de sus competencias profesionales. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 290-307. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.27058>.

Recibido: 06-07-2023  
Aceptado: 13-09-2023

<sup>1</sup> Mariana Alonso Briales, Universidad de Málaga, [mariana@uma.es](mailto:mariana@uma.es).

## 1. Introducción

Para afrontar los grandes e importantes retos del contexto actual, el profesorado debe estar en un proceso permanente de formación continua, actualizando sus competencias profesionales. Las competencias suponen facilitar «las herramientas necesarias para adaptarse a un mundo en continua evolución, dando respuesta a todas las posibles dimensiones y contribuyendo a un desarrollo óptimo del conjunto de la sociedad del siglo XXI» (Milheiro *et al.*, 2022: 172). Asimismo, las competencias no solo tienen que ver con el desarrollo de la dimensión cognitiva, sino también con las destrezas, las actitudes y los valores que el profesorado puede llegar a alcanzar en función de sus intereses, sus posibilidades y sus capacidades (Rascón y Alonso, 2018).

El Marco Común de Competencias del Profesorado de la Comisión Europea, *Common European Principles for Teach. Competences and Qualifications* (2005), pretende facilitar a los responsables políticos a nivel nacional o regional unos principios europeos comunes para desarrollar las siguientes competencias:

- Trabajar con otros basándose en los valores de inclusión social y fomentando el potencial del alumnado, para que se conviertan en personas activas y participativas de la sociedad.
- Trabajar con conocimiento, tecnología e información para acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir conocimientos, haciendo un uso efectivo de la tecnología.
- Trabajar con y en la sociedad, preparando al alumnado para la ciudadanía europea, promoviendo la movilidad en Europa y fomentando el respeto intercultural y el trabajo con toda la comunidad.

Tomando como referencia este documento, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) publica el Informe *El profesorado del siglo XXI*, en el que menciona las cualidades y competencias con que el profesorado debería contar, al menos, en los siguientes elementos: cultura general, conocimiento de su materia, y conocimiento pedagógico y metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el documento *Strengthening teaching in Europa* (2015) ofrece una descripción general del trabajo del profesorado, condiciones, desarrollo profesional y práctica en el aula en toda Europa. En cuanto al desarrollo profesional, se propone centrarlo en las necesidades identificadas en los procesos de evaluación con el fin de mejorar las prácticas y competencias pedagógicas para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Considera fundamental involucrar al profesorado de manera más activa en la definición y planificación de actividades de desarrollo profesional continuo.

Más recientemente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, 2020) en su Informe *TALIS 2018 Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje* (Volumen I y II) señala que el desarrollo de competencias TIC, así como la enseñanza en entornos multiculturales y la destinada a estudiantes con necesidades especiales, son las áreas identificadas como más necesarias en el ámbito formativo.

La *Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*, publicada en 2020, subraya que el profesorado necesita oportunidades continuas de desarrollo profesional y que es fundamental seguir desarrollando y actualizando sus competencias para garantizar su experiencia además de favorecer su compromiso y autonomía. La visión de la profesión docente en el Espacio Europeo de Educación es la de educadores/as altamente competentes y motivados/as que pueden beneficiarse de un amplio abanico de oportunidades de apoyo y desarrollo profesional a lo largo de sus diversas carreras.

Por tanto, como reconoce en sus conclusiones el Informe publicado por la Comisión Europea en 2021, *Teachers in Europe: careers, development and well-being*, la administración de rango superior de casi todos los países europeos considera que el desarrollo profesional continuo es un deber profesional del profesorado o una de sus obligaciones legales. En la mayoría de los países europeos, es obligatorio que los centros educativos desarrollen un plan de coordinación de desarrollo profesional continuo.

Estos informes internacionales tratan de definir el perfil competencial del profesorado a nivel europeo, puesto que sus funciones han cambiado y, por tanto, es necesaria una nueva cultura profesional y una nueva formación permanente (Alonso-Briales y Vera-Vila, 2023; Alonso y Vila, 2019; Imbernón, 2017). En la mayor parte de estos informes se hace hincapié en la necesidad de que sea el propio profesorado el que tome protagonismo en la definición de su propio desarrollo profesional.

En este trabajo se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿qué competencias profesionales requiere el profesorado para ejercer su labor docente en el contexto actual? Partiendo de este interrogante, el objetivo fundamental es comprender cuáles son las competencias profesionales que el profesorado de niveles no universitarios considera más relevantes para su desarrollo profesional. De esta forma, se garantiza el derecho del profesorado a expresarse, a estar representado y a que su voz sea escuchada. Con esta investigación se pretende seguir otorgando gran importancia a las voces del profesorado como verdaderos agentes sociales de cambio en los procesos educativos. Sus voces deben ser escuchadas y deben participar en los procesos de toma de decisiones a nivel educativo, político y social (Giroux, 1990; Hargreaves, 1996-1997).

## 2. Método

Para dar respuesta al objetivo planteado se desarrolla una investigación cualitativa que pasa de investigar sobre el profesorado a investigar con el profesorado, porque pretende formar parte de los procesos de transformación educativa (Boarini, 2018; Clandinin y Husu, 2017; Denzin y Lincoln, 2017; Rivas, 2021).

La investigación tiene una buena acogida y da prioridad al establecimiento de una relación con el profesorado basada en la escucha, disponibilidad y atención (Caparrós *et al.*, 2021; Sierra y Blanco, 2017), asegurando de esta forma su calidad y credibilidad. La elección del tema de estudio, la protección de los participantes, las relaciones en el proceso investigador, o el uso que se hace de la información obtenida, son aspectos esenciales para garantizar la justicia y la equidad social en la investigación (Calderón *et al.*, 2020; Parrilla, 2021).

La muestra seleccionada está formada por cinco estudios de casos (véase Tabla I): cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria de diferentes zonas de la provincia de Málaga y el Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga (SAEHD).

**Tabla I. Centros participantes**

CENTROS	PARTICIPANTES
Centro 1	25
Centro 2	21
Centro 3	22
Centro 4	21
Centro 5	9

Fuente: elaboración propia.

Para la realización de las entrevistas se cuenta con un total de veintinueve docentes, de los cuales veintidós son maestras (76 %) y siete son maestros (24 %). Como se puede observar en la Tabla II, la mayor parte (65 %) se encuentra en una franja de edad comprendida entre los 30 y 50 años. Todo el profesorado posee la titulación en Magisterio y prácticamente la mitad (48 %) tiene entre 10 y 20 años de experiencia docente.

**Tabla II. Características del profesorado entrevistado**

SEXO	
Hombre	7 (24%)
Mujer	22 (76%)
EDAD (AÑOS)	
Entre 30 y 40	9 (31%)
Entre 40 y 50	10 (34%)
Entre 50 y 60	6 (21%)
Entre 60 y 70	4 (14%)
MAGISTERIO	
AL/PT/EE	26%
Educación Física	8%
Infantil	23%
Lengua Extranjera	11%
Música	3%
Primaria	29%
EXPERIENCIA (AÑOS)	
Menos de 10	7%
De 10 a 20	48%
De 20 a 30	21%
De 30 a 40	21%
Más de 40	3%

Fuente: elaboración propia.

Los estudios de casos cualitativos tienen en cuenta las múltiples perspectivas del profesorado, así como sus interpretaciones sobre las competencias profesionales que consideran esenciales para su desarrollo profesional (Simons, 2011). Por otro lado, los criterios para la selección de los casos en la investigación cualitativa no se plantean en términos de representatividad (Flick, 2015). De hecho, una de las caracte-

rísticas fundamentales de la investigación cualitativa es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico. Teniendo en cuenta este argumento, la selección de los casos en esta investigación ha venido determinada por lo que Stake (2010) ha denominado oportunidad para aprender.

Entre los instrumentos utilizados para la recogida de información en esta investigación se encuentran la observación participante, la entrevista en profundidad y la recogida de documentos.

La observación participante facilita la participación en los procesos formativos desarrollados en los diferentes centros educativos, desempeñando ese doble rol de investigadores y participantes.

Con las entrevistas en profundidad, un total de veintinueve, se aprende de los puntos de vista del profesorado, tal y como lo expresan e interpretan (Castro, 2021; Sierra, 2019), sobre las competencias profesionales que consideran realmente importantes para su desarrollo profesional en el marco de los procesos formativos en los que participan. En cada estudio de caso, se entrevista a la persona que ejerce la labor de coordinación de la acción formativa, a la asesoría de referencia del Centro del Profesorado correspondiente, a un miembro del equipo directivo y a profesorado de Infantil y de Primaria.

Además, se recogen documentos fundamentales para comprender el análisis que aporta el profesorado sobre los procesos formativos que viven, tales como los proyectos iniciales, los diarios y las actas de las sesiones, la valoración de progreso y memoria final, las evidencias del trabajo que realizan y los informes de las asesorías de referencia.

El proceso de análisis e interpretación lleva a una lectura más comprensiva de la información que se recoge, dado que supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías. Es un proceso inacabado que siempre sugiere nuevas relaciones y brinda la oportunidad de volver sobre la información. «El proceso de análisis no termina con la interpretación de los datos, pues al ser cíclico e implicar replanificación y *feedback* continuado nos lleva a la reflexión sobre los mismos antes de iniciar de nuevo el proceso» (Pérez Serrano, 1994: 107-108).

Para el proceso de análisis, se cuenta con el programa informático ATLAS.ti, uno de los programas informáticos más destacados para la gestión de los datos cualitativos. En el Gráfico 1 se puede observar una nube de palabras que representa visualmente aquellas palabras que forman parte fundamental de los resultados que se presentan.

Gráfico 1. Nube de palabras en ATLAS.ti



Fuente: elaboración propia.

En los resultados que se exponen a continuación se incluyen fragmentos extraídos de los testimonios que aporta el profesorado sobre las competencias profesionales que requieren en su formación continua. Estos fragmentos, además de ilustrar y dar vida al relato, apoyan y justifican las interpretaciones que se realizan.

### 3. Resultados

#### 3.1. Competencia digital

Para empezar, la mayor parte del profesorado reconoce la necesidad de adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes necesarias para ser competente en un entorno digital. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tienen que estar al servicio de proyectos de innovación educativa. Por ello, se hace necesario aprovechar las experiencias y conocimientos previos que trae el alumnado del entorno digital para favorecer espacios innovadores que contribuyan a desarrollar las competencias clave. Es urgente, como apunta el profesorado, formarse en la competencia digital y obtener todo el potencial educativo que ofrecen las tecnologías.

*(...) nacen con el móvil prácticamente, las Tablet y nosotros no podemos enseñar como hace veinte años. Nosotros tenemos que estar formados para saber utilizar esas aplicaciones nuevas, esa pizarra digital, esos programas, si no, nos quedamos ya muy atrás. Pienso sobre todo en innovación, centrarnos en la innovación.*  
(Entrevista C, 5:1, 12).

Esta competencia digital implica una manera diferente de acceso al conocimiento, lo cual exige nuevas habilidades y destrezas que ha de practicar y dominar el propio profesorado. Conlleva la comprensión de cómo se gestiona la información, cómo se pone a disposición del alumnado y el manejo de diferentes motores de búsqueda y bases de datos. Igualmente, esta competencia supone saber analizar e interpretar la información que se obtiene, contrastar y evaluar el contenido en función de su validez y fiabilidad, es decir, saber transformar la información en conocimiento, haciendo que se conviertan en potentes herramientas; en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

*Mira en las tecnologías hace falta formación, porque el trabajo por proyectos requiere, sobre todo, porque la educación va ahora enfocada, ya no memorística, sino de procesamiento de información, de búsqueda de información y para eso hay que saber enseñar eso también, tenerlo muy claro. (...). Los alumnos no pueden hacer un corta-pegar, o buscar algo, o que copien cualquier cosa que no entienden. Es que tienen que saber y hay que enseñarles desde pequeños, y eso va muy unido con las competencias.* (Entrevista Mt, 21:2, 17 y 21:13, 43).

En este proceso educativo es fundamental ser conscientes del nuevo rol del profesorado como «gestor de la enseñanza» (Entrevista Pm, 24:1, 20), rompiendo el papel tradicional de transmisión del conocimiento que se le viene reconociendo al profesorado y a las instituciones educativas. Ante el desarrollo de potentes fuentes de información alternativas, es esencial reconvertir su rol para facilitar, guiar y orientar el proceso de aprendizaje del alumnado. Además, resulta evidente que el uso de Internet conlleva situaciones de riesgo para el alumnado, por lo que la seguridad es un aspecto que debe estar presente en todo momento. La competencia digital implica un uso seguro y responsable de las tecnologías de la información y comunicación.



*(...) hoy en día ya no somos los agentes del saber, de la información hacia los alumnos, de transmitir porque ellos no saben y tú sí, ellos no tienen acceso y tú sí (...) porque ellos, creo que ya son capaces de acceder a ella. Pero sí que filtrársela un poco y que encuentren en el mar que tienen de saturación de información por todos lados, que sean capaces de filtrar lo que interesa y lo que no, que sean capaces ellos mismos de saber discernir donde está el punto medio, la realidad. Que no todo es así, o que no es solamente una fuente de información válida y las otras se desechan. (Entrevista P, 22:1, 12).*

### 3.2. Competencia emocional

Por otra parte, nuestra sociedad ha avanzado mucho tecnológicamente, pero como apunta el profesorado, en lo que respecta a la competencia emocional queda mucho camino por recorrer. Esta competencia que demanda el profesorado es una llamada a conocerse, tomando conciencia del momento personal que vive, a partir de una evaluación realista de las propias fortalezas y debilidades, demostrando confianza en las capacidades propias.

*(...) es muy importante la parte emocional. También tenemos que formarnos en la parte emocional (...). Yo quiero ser la mejor versión de mí misma (...). Saber que tengo estas carencias, estas dificultades, obviamente ser realista (...). Entonces pienso que la parte emocional es muy importante. Si tú eres cariñoso, cercano, sabes escuchar cuando te necesitan, pues creo que ellos confían mucho en ti y se esfuerzan más. Y valoras cualquier pequeño progreso y eso a ellos les hace crecer mucho. (Entrevista C, 5:4, 14).*

Dentro de esta competencia emocional, se considera fundamental la autorregulación, es decir, la habilidad para manejar y regular las emociones e impulsos propios para facilitar la tarea que se esté desarrollando. También afrontar retos o problemas, asumiendo la responsabilidad de las acciones, mostrando flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios, siendo capaces de recuperarse pronto del estrés emocional.

*Ser capaz de autocontrolarte, lo que ahora está de moda, el mindfulness. (...) el ser capaz de, en un momento dado, pararte, frenarte y saber afrontar los problemas que te van surgiendo, tanto académicos como no académicos. Pienso yo que es lo que se necesita. (Entrevista Fj, 10:1, 12).*

La habilidad para comprender emociones, favoreciendo una interacción cercana y un clima en el que el alumnado se sienta comprendido y escuchado confiando plenamente en su capacidad de aprender, es también fundamental para el desarrollo de la competencia emocional en el profesorado. Darse cuenta de lo que está sintiendo, de las necesidades y preocupaciones del alumnado. Ser capaz de ponerse en su lugar, demostrando cariño y afecto y comprendiendo sus diferentes situaciones personales y emocionales, sus puntos de vista, en definitiva, ser empáticos es otra de las habilidades fundamentales de la competencia emocional.

*Hay muchos docentes que yo veo que no tienen esa capacidad emocional para comprender a un alumno que llega a las nueve de la mañana, que no sabemos cómo ha venido. Nos preocupamos solamente de que hay que enseñarle la tabla de multiplicar como antiguamente, hay que enseñarle a leer y a escribir que es muy importante. Sí, pero también hay que saber cómo viene ese alumno. A lo mejor no ha dormido, a lo mejor no tiene para comer, a lo mejor en la clase lo tienen señalado porque siempre tiene piojos, no sabemos por*

*qué siempre tiene pìojos. En fin, un docente debe tener inteligencia emocional y un gran corazón para poder enseñar.* (Entrevista Mc, 18:31, 12).

La motivación del profesorado es reconocida como otro de los aspectos fundamentales de la competencia emocional. Ayuda a encaminarse hacia el logro de sus propósitos, a tomar iniciativa, a esforzarse por mejorar, a comprometerse con proyectos educativos valiosos y a perseverar a pesar de los contratiempos o dificultades que se presenten. Además, destacan las habilidades sociales de cara al manejo adecuado de las emociones en las relaciones con la comunidad educativa, interpretando adecuadamente las situaciones, siendo capaz de establecer una comunicación adecuada, emitiendo mensajes claros y convincentes. La habilidad social para gestionar los conflictos también se presenta como imprescindible, puesto que el conflicto recorre todos los niveles de una comunidad educativa. El profesorado demanda recursos e instrumentos adecuados para gestionarlos de manera positiva, de forma que resulte lo más fructífero posible para las partes implicadas. Sin duda, el conflicto ofrece una oportunidad para educar, para crecer en valores como el diálogo, el respeto, la empatía, etc.

*La capacidad de comunicación y, sobre todo, tanto hacia los niños como hacia el resto de la comunidad educativa. A la hora de desarrollar una tutoría con los padres, a la hora de expresarte ante el resto de los compañeros.* (Entrevista P, 22:6, 30).

*Sí porque la teoría todos nos la sabemos, pero luego cuando tú tienes un conflicto, ¿no?, cómo hacer comprender al niño la necesidad del diálogo y tal.* (Entrevista El, 7:5, 26).

Trabajar en equipo buscando la consecución de una meta común, impulsando grupos de trabajo para analizar de forma conjunta situaciones complejas, problemas profesionales, son habilidades sociales fundamentales para el profesorado. Un aprendizaje que lleva a aprender de los compañeros y compañeras y a desarrollar la tolerancia profesional.

La competencia emocional es reconocida por el profesorado como esencial, y especialmente relevante para las maestras del Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (SAEHD) cuyo desempeño profesional se centra en la atención educativa al alumnado que por motivos de enfermedad deja de asistir de forma transitoria o permanente a su escuela. En su día a día, el profesorado continuamente recibe estímulos que producen una gran tensión emocional, de entre los cuales destacan la situación tan especial que supone el duelo en la infancia. Por ello, solicitan apoyo y formación a nivel emocional. Sienten que no cuentan con la preparación y los recursos necesarios para abordar esta situación con confianza y decisión. Surgen muchas preguntas, temores, inquietudes y dolor que han de ser atendidos, escuchados y acompañados.

*Ahora mismo es más complejo a nivel emocional, ¿no?, y a nivel sobre todo de la pérdida, pero a ti te lanzan aquí sin paracaídas y tú te las arreglas (...). Y después por otra parte, nosotras deberíamos tener también como un equipo o un soporte emocional a nivel de Delegación, del CEP, de donde sea.* (Entrevista T, 27:12, 50-54).



*El proceso de duelo, tanto para la familia como para, a lo mejor un aula que tú tengas... Y que ese duelo se pueda llevar a cabo bien (...). Eso es lo que más necesitamos. (Entrevista V, 28:3, 22).*

### 3.3. Competencia en educación inclusiva

Otra de las competencias destacadas por el profesorado es la educación inclusiva, destinada a favorecer que el alumnado desarrolle todas las competencias que necesita para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. Es fundamental priorizar al alumnado que se queda excluido, como es el caso de alumnado extranjero, favoreciendo un clima de convivencia entre toda la comunidad educativa, creando espacios de relación y aprendizaje inclusivos en los que ningún alumno o alumna se sienta discriminado. Esta profesora, en su testimonio, nos propone tres pilares fundamentales: inclusión, convivencia e innovación educativa.

*En la actualidad el docente debe formarse en lo que es innovación educativa del siglo XXI; en inclusión (...). Al alumnado que se nos queda fuera, de todo tipo. Porque en Nerja lo hacemos mucho, de hecho, hemos recibido ahora el galardón a la convivencia (...). Inclusión, convivencia e innovación educativa para llevar a nuestro alumnado a adquirir los conocimientos que se necesitan para vivir en la sociedad del siglo XXI. (Entrevista Mc, 18:1, 8-12).*

Dar visibilidad al alumnado que no acude a la escuela por razones de enfermedad en su propia aula y en su centro educativo es una prioridad para las maestras del SAEHD como podemos apreciar en el siguiente testimonio. La enfermedad no puede vulnerar un derecho fundamental del alumnado; el derecho a la educación.

*El tema de la inclusión todavía hace falta mucha concienciación en los centros (...). Sobre todo, en el caso de los niños con los que yo trabajo, que es visibilizarlos dentro del aula. (Entrevista S, 26:3, 12).*

¿Qué requiere entonces la competencia de educación inclusiva? Acompañar en los procesos educativos, tener capacidad de empatía y reconocer el enorme potencial transformador de la diversidad. Además, contar con una mirada que hace crecer, que potencia lo mejor del alumnado y ofrecer las mejores experiencias y recursos al servicio de procesos educativos valiosos e integrales.

*Tiene que ser una persona, para mí, desde mi punto de vista, que sepa acompañar, que sepa acompañar en los procesos (...). Y de tener también una visión amplia de que, sobre todo, de que hay diferentes ritmos y que la normalidad no existe. ¿Qué es normal? (...) Y después también un bagaje amplio (...), de tener una mochila cargada de experiencias, de experiencias personales, de experiencias pedagógicas y de una buena formación, para que tú, como un mago de la escuela, pues cuando hace falta sacas de la mochila lo que se necesita. (Entrevista T, 27:5, 20 y 27:6, 22).*

Está claro que una escuela inclusiva no concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de estructuras de trabajo individualistas o competitivas, sino por el contrario, el trabajo en equipo se presenta como enfoque esencial para todo el profesorado. De esta forma, el alumnado trabaja en equipos reducidos con una finalidad educativa, asegurando la participación e interacción simultánea. Se crea

un espacio acogedor donde encontrarse y relacionarse, donde crear lazos, donde todos los intereses y capacidades tienen cabida y donde el respeto, la cooperación y ayuda mutua son valores prioritarios.

*Primero porque tenemos una diversidad de alumnos importante, con lo cual los ritmos de trabajo, los accesos al aprendizaje, estamos viendo que es muy diferente en unas personas y otras. No solamente por esa diversidad, sino por los propios intereses de los mismos niños, las mismas dinámicas de trabajo. Entonces yo creo que el saber coordinar grupos que estén trabajando, incluso a distintos ritmos, y todo eso es una cualidad importante. (Entrevista Z, 29:2, 10).*

### 3.4. Competencias metodológicas

Para finalizar, el profesorado destaca la importancia de adquirir competencias relacionadas con el manejo de metodologías «innovadoras», que fomenten la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Una metodología que parte de los conocimientos previos del alumnado, de sus intereses y fortalezas, y que los implica en tareas de investigación, en situaciones-problema que se ajusten a sus posibilidades, en contextos lo más reales y auténticos posibles. Una metodología que propicia espacios participativos, cooperativos, que respeta y valora las diferencias y que se centra en las potencialidades del alumnado.

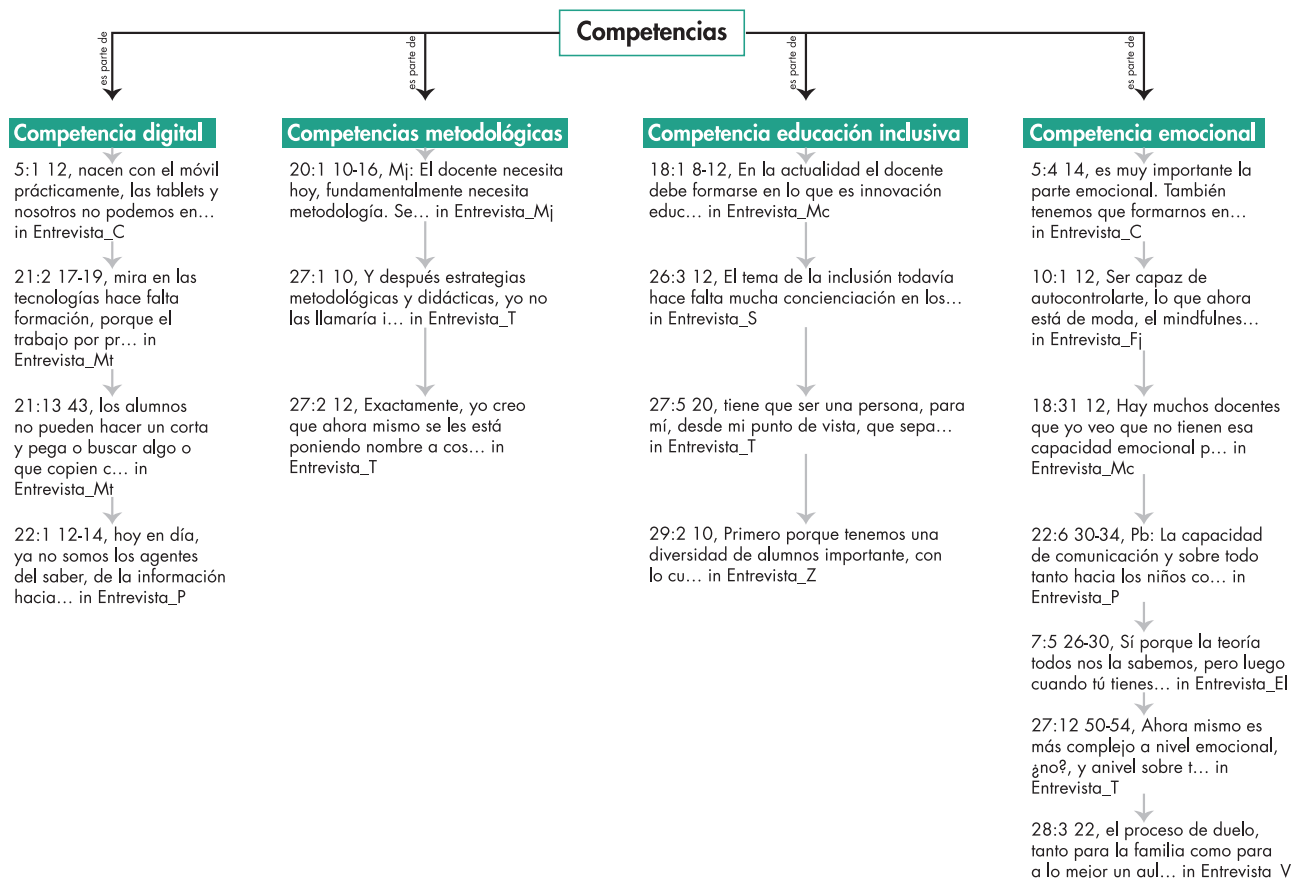
*El docente necesita hoy, fundamentalmente necesita metodología. Se enfrenta a un cambio de sociedad y lo que suele pedirte es metodología (...) Quieren metodologías que fomenten la participación del alumno, otro tipo de clases. Cada día se tiende más a evitar la clase magistral, del alumno individual, porque se dan cuenta de que los ritmos han cambiado (...). Fundamentalmente metodologías. (Entrevista Mj, 20:1, 10).*

Entre las metodologías más demandadas y consideradas como «innovadoras» por la mayor parte del profesorado, se destaca el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida o *flipped classroom*, la gamificación, el ABN (abierto basado en números) como alternativa a la enseñanza tradicional de matemáticas y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Todas estas metodologías contextualizan el aprendizaje, promueven la participación, la investigación y un aprendizaje funcional, contribuyendo de forma clara al desarrollo de las competencias clave en el alumnado. Sin embargo, se puede afirmar que estas metodologías no son nuevas, sino que se apoyan en fuentes pedagógicas bien conocidas, defendidas por diferentes autores como Dewey, Kilpatrick, Decroly, etc. Metodologías que están emergiendo de nuevo en las escuelas actuales, pero que son en realidad pedagogías clásicas de hace varias décadas que están siendo adaptadas al contexto actual.

*Y después estrategias metodológicas y didácticas, yo no las llamaría innovadoras porque yo creo que ya está todo inventando (...). Exactamente, yo creo que ahora mismo se les está poniendo nombre a cosas que fueron revolucionarias en la época que fueron revolucionarias. Lo que ocurre es que como seguimos teniendo una escuela del siglo XIX en organización y funcionamiento, en estructura, en organización de los espacios, en poder del conocimiento, pues claro, cualquier cosa que se hace como diferente pues se llama innovación. (Entrevista T, 27:1, 10 y 27:2, 12).*

Por tanto, educar a la futura ciudadanía en valores democráticos, respetuosos con la diversidad cultural y social, conlleva nuevas competencias profesionales como se presenta en la red semántica del Gráfico 2, generada en ATLAS.ti: competencia digital, competencia emocional, competencia en educación inclusiva y competencias metodológicas.

**Gráfico 2. Red semántica sobre las competencias profesionales en ATLAS.ti.**



Fuente: elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

Como conclusiones, en primer lugar, se requiere un profesorado competente digitalmente, que cuente con los recursos y apoyos necesarios para aprovechar el potencial educativo de las tecnologías. Un profesorado que sepa acceder, contrastar, interpretar y evaluar la información para transformarla en verdadero conocimiento, haciendo un uso seguro y responsable de las mismas. Sin duda, un verdadero cambio en su rol tradicional que rompe con la mera transmisión de conocimiento y se vincula a la labor pedagógica y humanística que supone facilitar, guiar y orientar el proceso de aprendizaje del alumnado (Giró y Andrés, 2018; Sánchez y Vera, 2016; Vera, 2013). «El problema no es decidir si las tecnologías son educativas o no, sino conocer sus ventajas e inconvenientes para potenciar las primeras y controlar los segundos, al servicio de modelos educativos valiosos» (Vera, 1997: 375).

En casi todos los sistemas educativos europeos, como plantea el Informe de la Comisión Europea *La educación digital en los centros educativos en Europa* (2019), las administraciones promueven el desarrollo de las competencias digitales docentes a través de actividades de desarrollo profesional continuo. La competen-

cia digital no debe considerarse una acción aislada, sino un proceso en desarrollo impulsado por las políticas educativas (Fernández y Prendes, 2022; Llorent-Vaquero y De Pablos Pons, 2022). De acuerdo con Núñez (2016), en esta investigación se apuesta por una pedagogía de la proximidad para la competencia digital, que lejos de despersonalizar las relaciones y la interacción, potencie el diálogo y la comunicación, y contribuya a generar un entorno cálido para el pensamiento.

En segundo lugar, se necesita un profesorado competente emocionalmente, que toma conciencia de sí mismo, comprende, expresa y regula de forma apropiada sus propias emociones. Además, que es capaz de empatizar y darse cuenta de lo que están sintiendo los demás, demostrando motivación para dirigirse hacia el logro de proyectos educativos valiosos y persistiendo a pesar de las dificultades (Bisquerra y García, 2018; Buxarrais y Burguet, 2016). Un profesorado que pone al servicio de la comunidad educativa sus mejores habilidades sociales para comunicarse de forma clara y cercana; para trabajar en entornos colaborativos «donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática» (Krichesky y Murillo, 2018: 151); y para saber gestionar los posibles conflictos que puedan surgir en el día a día de la forma más constructiva posible. Es imprescindible ejercitar la tolerancia profesional (Imbernón, 2017) compartiendo lo que sabe, siente y es, para romper con el aislamiento característico que conlleva la docencia. Por tanto, se demuestra el papel destacado del profesorado en la promoción de un ambiente cercano e inclusivo y la necesidad de formación en competencias emocionales, interpersonales e interculturales (García-Moya, 2020; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Romero y Mateos, 2019; Santos y Lorenzo, 2015; Torrelles, 2022).

En tercer lugar, se puede concluir que es fundamental contar con un profesorado competente en educación inclusiva que favorece que todo el alumnado desarrolle las competencias clave necesarias para su realización personal, para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El profesorado destaca la importancia de dar visibilidad y prioridad al alumnado en situación de exclusión, especialmente el caso de los que no acuden a la escuela por razones de enfermedad. Sienten impotencia e indefensión ante esta situación de exclusión que sigue presente en la escuela. Por ello, reclaman la necesidad de esta competencia que favorece el acompañamiento de los procesos educativos de todo el alumnado, sin excepción, garantizando el derecho a la educación, reconociendo el valor de la diversidad y contribuyendo así a generar una mirada que potencia lo mejor de cada alumno y alumna. Una escuela inclusiva, en definitiva, que rompe con las estructuras de tareas y de participación individualistas y competitivas y las transforma en verdaderos espacios acogedores, donde encontrarse y estrechar lazos, donde tienen cabida todos los intereses y capacidades.

En el Informe de Naciones Unidas (2015) *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, el objetivo cuatro supone «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Asimismo, se insiste desde la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza* en la importancia de apoyar y capacitar al personal docente para que ofrezca una educación inclusiva, difunda los valores comunes y promueva la ciudadanía activa, transmitiendo un sentimiento de pertenencia y respondiendo a las diferentes necesidades del alumnado. Como avalan diversos estudios es una competencia fundamental por su dimensión de acogida, una dimensión relacional que supone salir al encuentro del alumnado como persona, facilitando que sea libre, responsable y que pueda desarrollar un proyecto de vida digno (Mínguez, 2016; Ortega, 2010; Santos *et al.*, 2014).

Y, en cuarto lugar, el profesorado requiere mayor competencia en el manejo de metodologías activas y contextualizadas, como las mencionadas en los resultados, que centran la atención en el protagonismo del alumnado, partiendo de sus conocimientos previos y de sus intereses y motivaciones para favorecer la construcción de su propio proyecto personal. Estas metodologías implican al alumnado en procesos de investigación, en contextos lo más auténticos posibles, favoreciendo espacios de trabajo cooperativo y de convivencia democrática. Metodologías que son en realidad pedagogías clásicas de hace varias décadas que están emergiendo con fuerza en las escuelas actuales (Prats *et al.*, 2016).

Este trabajo de investigación, sin embargo, deja algunas cuestiones abiertas y presenta algunas limitaciones que ayudan a plantear las líneas futuras para dar respuesta a aquellos aspectos que no se han podido abordar. En concreto, la posibilidad de establecer un aprendizaje dialógico (De Botton, 2009) con otras voces pertenecientes a diferentes sectores de la comunidad educativa, además del profesorado, que sin duda enriquecerán y ofrecerán otras perspectivas a esta investigación.

Además, se contempla de cara a futuras investigaciones la oportunidad de introducir en el debate con el profesorado otras competencias profesionales destacadas por la comunidad científica. Una de las más relevantes es la competencia aprender a aprender, que supone organizar y regular el propio aprendizaje de forma cada vez más autónoma y eficaz de acuerdo con los propios objetivos, el contexto y las necesidades. El profesorado debe tener una actitud indagadora e innovadora, fundamental para la formación continua, que le permita hacer frente a la complejidad de las situaciones educativas (Gargallo *et al.*, 2020; Gargallo y Pérez, 2021). Y por supuesto, la competencia de juicio educativo, fundamental para que el profesorado desarrolle la capacidad crítica necesaria para poder dar razones y justificar sus propias prácticas educativas, pero también para encontrar motivos para transformarlas (Argos y Ezquerro, 2019; Esteban *et al.*, 2016; Gil *et al.*, 2019).

Para finalizar, se puede afirmar que la formación continua del profesorado no puede centrarse exclusivamente en conocimientos científicos, técnicos o disciplinares, sino que debe abarcar «competencias docentes de corte emocional, afectivo, relacional, de acompañamiento y orientación, de toma de decisiones y liderazgo, de autonomía de acción, de compromiso social, de ejemplaridad ética, etc.» (Roca, 2016: 77). Porque sin duda, el enfoque por competencias por el que se apuesta en esta investigación se aleja de una visión instrumental y utilitarista de la educación y hace referencia a la importancia de la dimensión ética de la profesión docente (Escudero *et al.*, 2018; Reyero y Gil, 2019).

## Referencias bibliográficas

- Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Eurydice (2019). *La educación digital en los centros educativos en Europa* (en línea). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33210>, consultado el 29 de junio de 2023.
- Alonso, Mariana y Vila, Eduardo (2019): “Pensar colectivamente una escuela mejor. Formación permanente y educación inclusiva”. *Aula de Secundaria*, 33, 18-22.
- Alonso-Briales, Mariana y Vera-Vila, Julio (2023): “La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35 (1), 167-184. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28285>.



- Argos, Javier y Ezquerro, María Pilar (2019): “La teoría como elemento referencial, hermenéutico y transformador de la práctica pedagógica” en Julio Vera (coord.): *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: GEU.
- Bisquerro, Rafael y García, Esther (2018): “La educación emocional requiere formación del profesorado”. *Participación educativa*, 5 (8), 13-28.
- Boarini, María Gisella (2018): “La investigación educativa hoy: en búsqueda de legitimación”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 133-155. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu301133155>.
- Buxarrais, María Rosa y Burguet, Marta (2016): “Una propuesta para la formación del carácter de los futuros maestros” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Calderón, Ignacio; Rascón, María Teresa y Alonso, Mariana (2020): “Investigar para construir una educación inclusiva” en Eduardo Vila y Isabel Grana (coord.): *Investigación educativa y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Caparrós, Ester; Martín, Diego y Sierra, José Eduardo (2021): “La Relación de Investigación como una Relación entre Docentes. Una Indagación Narrativa”. *Qualitative Research in Education*, 10 (3), 316-341. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.8479>.
- Castro, Rosa. (2021): “Observación participante. Historias de vida y entrevista en profundidad” en Jesús Manuel Tejero (ed.): *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clandinin, D. Jean y Husu, Jukka (Eds.) (2017). *The Sage handbook of Research on teacher education*. Canada: SAGE. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526402042>.
- Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025 (en línea). COM (2020) 625 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=ES>, consultado el 29 de junio de 2023.
- De Botton, Lena (2009): “La sociología dialógica de las comunidades de aprendizaje”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2 (3), 6-13.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.) (2017). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Escudero, Juan Manuel; González, María Teresa y Rodríguez, María Jesús. (2018): “Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?”. *Educación XXI*, 21 (1), 157-180. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.20183>.
- Esteban, Francisco; Bernal, Aurora; Gil, Fernando y Prieto, Miriam (2016): “Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.



- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*. European Commission.
- European Commission (2015). Strengthening Teaching in Europe (en línea). European Comision. [https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/EC\\_Strengthening\\_Teaching\\_in\\_Europe.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/EC_Strengthening_Teaching_in_Europe.pdf), consultado el 29 de junio de 2023.
- European Commission (2021). Teachers in Europe: careers, development and well-being (en línea). Luxemburgo: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>, consultado el 29 de junio de 2023.
- Fernández, Ángel David y Prendes, M<sup>a</sup> Paz (2022): “Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes: revisión sistemática 2015-2020”. *Revista Fuentes*, 24 (1), 65-76. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18698>.
- Flick, Uwe (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Moya, Irene (2020). *The Importance of Connectedness in Student-Teacher Relationships*. London: Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5>.
- Gargallo, Bernardo y Pérez, Cruz (coord.) (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Gargallo, Bernardo; García, Fran; López, Inmaculada; Jiménez, Miguel Ángel y Salomé Moreno (2020): “La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico”. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>.
- Gil, Fernando; Lorenzo, María del Mar y Trilla, Jaume (2019): “La teoría en la formación de profesionales de la educación” en Julio Vera (coord.): *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: GEU.
- Giró, Joaquín y Andrés, Sergio (2018): “Profesorado y familias. Actores sin guion”. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 29-44. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3454>.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hargreaves, Andy (1996-1997): “A vueltas con la voz”. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 28-34.
- Iglesias-Díaz, Patricia y Romero-Pérez, Clara (2021): “Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática”. *Educación XX1*, 24 (2), 305-350. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>.
- Imberón, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona: Graó.
- Krichesky, Gabriela y Murillo, Francisco Javier (2018): “La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos”. *Educación XX1*, 21 (1), 135-156. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>.

- Llorent-Vaquero, Mercedes y De Pablos Pons, Juan (2022): “Estudio comparado de políticas educativas digitales autonómicas en España”. *Revista Fuentes*, 24(1), 28-38. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18564>.
- Milheiro, Ana; García-Docampo, Laura; Marques, Sofía y Lorenzo-Moledo, María del Mar (2022): “Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y España a favor de las ‘competencias para el siglo XXI’”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 167-187. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.25682>.
- Mínguez, Ramón (2016): “Sobre el modo de ser maestro: una reflexión pedagógica” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen I*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (en línea). ONU. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf), consultado el 29 de junio de 2023.
- Núñez, Luis (2016). *Tejer vínculos. Pilares para una pedagogía de la proximidad*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Ortega, Pedro (2010): “Educar es responder a la pregunta del otro”. *Edetania*, 37, 13-31.
- Parrilla, Angeles (2021): “Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnica y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Prats, Enric; Núñez, Luis; Villamor, Patricia y Longueira, Silvana (2016): “Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Rascón, María Teresa y Alonso, Mariana (2018): “Competencias clave en el tratamiento de la interculturalidad” en Víctor Martín y María Teresa Castilla (coords.): *Educación, derechos humanos y responsabilidad social*. Barcelona: Octaedro.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (en línea). Diario Oficial de la Unión

- Europea (2018/C 195/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=es](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=es), consultado el 29 de junio de 2023.
- Reyero, David y Gil, Fernando (2019): “La educación que limita es la que libera”. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>.
- Rivas, José Ignacio (2021): “Transformar la investigación para transformar la educación”, en José Ignacio Rivas (coord.): *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Roca, Enric. (2016): “Formación para las docencias emergentes” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Romero, Clara y Mateos, Tania (2019): “Nuevos retos en educación emocional” en Clara Romero y Tania Mateos (coord.): *Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero. Redescubrir lo educativo: nuevas miradas*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, Pablo y Vera, Julio (2016): “Análisis de los indicadores de calidad en la modalidad e-learning desde la perspectiva pedagógica”. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 33, 1-15.
- Santos, Miguel Ángel y Lorenzo, María del Mar (2015): “La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario”. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Santos, Miguel Ángel; Cernadas, Francisco y Lorenzo, María del Mar (2014): “La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>.
- Sierra, Francisco (2019): “La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica” en Jorge González y Círcula Krohling (eds.): *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas*. Quito (Ecuador): Ediciones Ciespal.
- Sierra, José Eduardo y Blanco, Nieves (2017): “El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa”. *Qualitative Research in Education*, 6 (3), 303-326. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>.
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrelles, Angels (2022): “Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo xxi: legislación y planes de las comunidades autónomas”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 315-336. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.
- Vera, Julio (1997): “Cambio social y evaluación pedagógica de las tecnologías”. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 363-376.
- Vera, Julio (2013): “Primeros lenguajes y últimas tecnologías para la educación”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 14 (3), 146-174. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.11355>.

## Nota biográfica

**Mariana Alonso Briales** es Doctora en Ciencias de la Educación y profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga. Pertenece al Grupo de Investigación Educación y Cambio Social (HUM-169). Sus líneas principales de investigación son la formación del profesorado y la Teoría de la Educación y Educación Social. Desde el año 2000 desarrolla su actividad profesional como experta en formación, colaborando con más de 200 centros educativos de Andalucía (España).