



TESIS DOCTORAL

2016

**LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
UN ESTUDIO DE CASO**

MARIA LUISA BARCELÓ CERDÁ

Licenciada en Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Educación

DIRECTORA: Dra. MARTA RUIZ CORBELLA
CODIRECTORA: Dra. CHARO REPARAZ ABAITUA

Programa de Doctorado en Educación

**LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
UN ESTUDIO DE CASO**

MARIA LUISA BARCELÓ CERDÁ

Licenciada en Ciencias de la Educación

DIRECTORA: Dña. MARTA RUIZ CORBELLA
CODIRECTORA: Dña. CHARO REPARAZ ABAITUA

A mi familia, especialmente a Mercedes,
por su apoyo incondicional.
Este trabajo es tan mío como suyo.

AGRADECIMIENTO

Este proyecto no vería la luz sin la ayuda inestimable de mis maestros –José Benigno, Juanjo, Carmenchu, Juan, Olimpia, José Fernando...– que con sus enriquecedoras conversaciones a lo largo de mi trayectoria profesional –una apasionante aventura– han contribuido a mi desarrollo personal y profesional y me han acompañado en el reto intelectual de la que he bautizado como la “innombrable”.

Me gustaría poder manifestar mi agradecimiento a todos y cada uno de un modo personal. En primer lugar, a Marta quien ha dirigido la tesis con gran dedicación y respeto por mis ideas y a Charo por haber confiado en mi trabajo. En ellas he encontrado siempre –a pesar de mis dificultades y de sus múltiples ocupaciones– la disponibilidad, la visión optimista y las palabras de aliento que he necesitado. Sin su ayuda, habría sido imposible culminar esta tesis.

En segundo lugar, deseo expresar mi reconocimiento y gratitud a Ernesto que con la agudeza que le caracteriza, talante humano y científico ha sabido alentar este trabajo con absoluta generosidad ante todas mis inquietudes, a Miguel por la calidad de su trabajo profesional y por su exquisito trato humano.

A Celia, Belén, Rosa y Consuelo, de ellas he recibido las mejores lecciones de investigación y un apoyo incondicional. De igual forma, expreso mi agradecimiento a Lourdes, Gabriel y Macu por su generosa colaboración y aliento en los momentos difíciles. Además me gustaría destacar la ayuda permanente de Mamen, M^a Jesús y

Silvia que me han ayudado en la búsqueda de libros, revistas y artículos. Sin ellas no hubiera sido imposible acceder a fuentes de verdadera relevancia.

También quiero dar las gracias a todos aquellos profesionales que han respondido desinteresadamente a las cuestiones que les he planteado y a quienes han compartido sus reflexiones y su valioso tiempo, apostando por mi trabajo y contribuyendo con sus ideas a la mejora del mismo.

Mi gratitud a la ayuda que he recibido en todo momento de mi familia y de forma especial a Loreto y Mercedes, quienes no sólo me han acompañado a lo largo de este proceso, sino que me han ayudado en los momentos arduos a gestionar la incertidumbre con su paciencia y consejo.

A mis padres, que siempre me han dado ejemplo, y de los que he aprendido a no escatimar esfuerzos para conseguir los sueños más nobles. A mis hermanos de los que sigo aprendiendo modos distintos de enfocar las cosas.

Una mención muy especial a mis alumnos –Carla, Rocío, Reyes y Javi– que me han acompañado en esta aventura con su buen humor, con los que he aprendido a través del diálogo a entender las cosas desde su mirada. A todos mi profundo respeto y reconocimiento.

Finalmente, quiero agradecer también la ayuda que en todo momento he recibido de mis amigos, a los que no es necesario nombrar. Gracias, sinceramente.

ÍNDICES

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de Tablas	9
Índice de Figuras	12
INTRODUCCIÓN	14
PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEORICA Y MARCO CONTEXTUAL.....	21
I. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN.....	22
1. El sentido de competencia en la universidad.....	22
2. Aproximación al concepto de competencia.....	27
3. Clasificación de las competencias	45
4. Las competencias profesionales en la educación.....	53
4.1 Acerca del concepto de competencia profesional en el maestro.....	55
4.2 Enfoques y modelos teóricos en torno a la competencia	58
II. EL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL SIGLO XXI.....	64
1. La formación inicial del maestro	64
1.1 De los enfoques tradicionales del siglo XIX a las perspectivas actuales	69
1.2 Enfoques actuales: los nuevos planes de estudio del maestro de Primaria	72
1.3 El Prácticum como contexto de aprendizaje experiencial del Maestro.....	75
2. Competencias y funciones del Maestro de Educación Primaria.....	80
2.1 Revisión de algunas propuestas sobre las competencias profesionales	84
2.2 Síntesis integradora: hacia una propuesta de competencias profesionales del Maestro de Educación Primaria	90
III. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
1. Comienzos y devenir histórico del Centro Universitario Villanueva	109
3. Identidad, misión y modelo universitario	115
3. Organización y gestión	122
4. El área de educación: la especificidad del contexto en la formación de maestros.....	132
4.1 Los orígenes: la Escuela de Magisterio de Fomento de Centros de Enseñanza.....	132
4.2 Breve recorrido por los distintos Planes de Estudio.....	136

Índice

4.3. Evolución del Prácticum.....	140
SEGUNDA PARTE ESTUDIO DE CASO	145
IV. MARCO METODOLÓGICO	146
1. Introducción	146
2. Preguntas de investigación y objetivos	147
3. Enfoque metodológico	148
4. Diseño de la investigación.....	151
5. Técnicas de investigación. Instrumentos.....	154
5.1 El cuestionario	154
5.1.1 Elaboración y diseño del instrumento.....	154
5.1.2 Proceso de validación del cuestionario	163
5.2 Los Grupos Focales	185
5.3 Triangulación: síntesis integradora.....	191
6. Técnicas de análisis de datos.....	192
6.1 Análisis descriptivo	192
6.2 Análisis de contenido	194
7. Participantes, población y muestra.....	197
7.1 Participantes en el cuestionario	197
7.2 Participantes en los grupos focales.....	210
8. Procedimiento	211
9. Aspectos éticos de la investigación.....	213
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	214
1. Resultados del cuestionario.....	214
1.1 Descriptivos generales.....	214
1.2 Análisis comparativo entre los agentes implicados	291
1.3 Análisis de la discrepancia entre la importancia y el logro de las competencias ...	319
1.4 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas	324
2. Resultados de los grupos de discusión	361
3. Triangulación: complementariedad metodológica	391
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	409
REFERENCIAS	426
ANEXOS	463

Índice

ANEXO 1. Modelo carta experto.....	464
ANEXO 2. Ronda 1: Cuestionario General. Validación de expertos.....	465
ANEXO 3. Valoración segunda ronda. Cuestionario inicial.....	472
ANEXO 4. Síntesis de la 1ª y 2ª ronda del juicio de expertos	481
ANEXO 5. Protocolo de la prueba piloto.....	485
ANEXO 6. Cuestionario. Competencias Profesionales Maestro de Educación Primaria	486
ANEXO 7. Carta consentimiento participante en el estudio.....	492
ANEXO 8. Boceto del guión del Grupo Focal.....	492
ANEXO 9. Documentación de validación y valoración de expertos	495
ANEXO 10. Grupo focal_ evaluación y valoración de expertos	500
ANEXO 11. Guión definitivo del Grupo Focal	504
ANEXO 12. Variables del estudio: competencias profesionales y autores que las recogen...506	
ANEXO 13. Varianza total explicada análisis factorial exploratorio del cuestionario	508
ANEXO 14. Discrepancia entre importancia y logro. Toda la muestra	510
ANEXO 15. Solicitud y aceptación de derecho de autor	511

Índice de Tablas

Tabla 1 Diferentes acepciones del concepto de competencia.....	31
Tabla 2 Comparación “Habilidad” y “Competencia” en las lenguas de la Unión Europea.....	33
Tabla 3 Paralelismo entre objetivos, contenidos y competencias.....	35
Tabla 4 Selección de definiciones de competencia.....	37
Tabla 5 Rasgos esenciales del concepto competencia	39
Tabla 6 Versiones rivales de la competencia.....	43
Tabla 7 Resumen competencias claves, genéricas y profesionales.....	49
Tabla 8 Taxonomía de competencias genéricas.....	51
Tabla 9 Competencias genéricas propuestas por investigaciones europeas y españolas.....	52
Tabla 10 Selección de definiciones de competencia profesional	56
Tabla 11 Contenidos de las competencias profesionales.....	60
Tabla 12 Paralelismo: Pilares de la Educación, elementos de la competencia y competencia profesional..	63
Tabla 13 Plan de Estudios del maestro de Educación Primaria.....	74
Tabla 14 Competencias genéricas propuestas para la formación de los futuros maestros	82
Tabla 15 Dominios de competencias prioritarias en la formación del profesorado de Primaria.....	85
Tabla 16 Las competencias del Plan de Estudios de Magisterio y las propuestas en esta investigación	107
Tabla 17 Enseñanzas aprobadas entre 1990-2010.....	113
Tabla 18 Enseñanzas aprobadas a partir de 2010.....	114
Tabla 19 Titulaciones ofertadas en el CUV (2016)	126
Tabla 20 Titulaciones ofertadas en CUV (número y %)	127
Tabla 21 Resumen de titulaciones ofertadas según Áreas.....	128
Tabla 22 Evolución alumnado de la UCM. Cursos 2003-2014.....	129

Índice

Tabla 23 Centros Adscritos en la Comunidad de Madrid	135
Tabla 24 De la Diplomatura al Grado de Educación Primaria CUVE	138
Tabla 25 Plan de Estudios Maestro de Educación Primaria.....	139
Tabla 26 Aspectos de las Prácticas en la Escuela de Fomento (1978-1992)	140
Tabla 27 El Prácticum del Grado de Educación Primaria en el CUVE.....	143
Tabla 28 Operacionalización de las variables competencias profesionales	162
Tabla 29 Ventajas y limitaciones de la técnica Delphi.....	165
Tabla 30 Valoraciones de los expertos a las preguntas abiertas sobre el cuestionario en general	170
Tabla 31 Código, dimensión y número de indicadores.....	171
Tabla 32 Competencia cognitiva. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión.....	172
Tabla 33 Competencia didáctico-metodológica. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión.....	173
Tabla 34 Dimensión competencia personal. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión.....	175
Tabla 35 Dimensión competencia social. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión.....	176
Tabla 36 Valoraciones del panel de expertos en la segunda ronda. Porcentaje de acuerdo	178
Tabla 37 Resultados de la Prueba Piloto	181
Tabla 38 Fiabilidad del instrumento. Escalas importancia y logro.....	183
Tabla 39 Test de KMO y prueba de Esfericidad de Bartlett: escala importancia y logro.....	184
Tabla 40 Ventajas y limitaciones del grupo focal	187
Tabla 41 Codificación de las fuentes de datos en el análisis cualitativo	194
Tabla 42 Participantes en el estudio.....	199
Tabla 43 Frecuencias y porcentajes de los cursos en los que imparten docencia	203
Tabla 44 Años de experiencia docente en la formación de maestros	203
Tabla 45 Estudiantes de Educación Primaria que ha participado en el estudio.....	204
Tabla 46 Distribución de la muestra según la titularidad del centro.....	206
Tabla 47 Distribución de la muestra según años de experiencia docente.....	207
Tabla 48 Frecuencia y porcentaje por titularidad de los directivos.....	208
Tabla 49 Experiencia docente de los directivos en niveles no universitarios.....	209
Tabla 50 Competencias profesionales más y menos valoradas por el profesorado	217
Tabla 51 T de Student. Escala importancia para el profesorado. Variable de agrupación: sexo.....	221
Tabla 52 Importancia de los indicadores para el profesorado en función del Área de conocimiento	222
Tabla 53 ANOVA contraste posterior. Importancia para el profesorado. Área de conocimiento	223
Tabla 54 Importancia de los indicadores para el profesorado según la experiencia docente	224
Tabla 55 ANOVA. Escala de importancia para el profesorado según experiencia docente	226
Tabla 56 ANOVA contraste posterior. Importancia para el profesorado. Variable: experiencia docente..	227
Tabla 57 Competencias profesionales más y menos logradas según el profesorado.....	229
Tabla 58 T de Student: escala logro para el profesorado. Variable de agrupación sexo.....	231
Tabla 59 Logro Competencia Personal para el profesorado en función del sexo.....	232
Tabla 60 Logro de los indicadores para el profesorado en función de la edad.....	234
Tabla 61 ANOVA. Escala de logro para el profesorado en función de la edad	234
Tabla 62 ANOVA contraste posterior. Escala logro para el profesorado según la edad.....	235
Tabla 63 Logro de los indicadores para el profesorado según la experiencia docente.....	236
Tabla 64 ANOVA. Escala de logro para el profesorado según la experiencia docente	236
Tabla 65 ANOVA contraste posterior. Logro para el profesorado según la experiencia docente.....	237
Tabla 66 Importancia de las competencias profesionales para los estudiantes.....	238
Tabla 67 T de Student. Valoración competencias para estudiantes. Variable de agrupación sexo.....	240
Tabla 68 T de Student. Valoración de los indicadores para estudiantes. Variable: sexo	241

Índice

Tabla 69	Importancia de los indicadores para el alumnado. Variable de agrupación curso	242
Tabla 70	ANOVA. Escala de importancia para estudiantes. Variable de agrupación: curso.....	243
Tabla 71	ANOVA contraste posterior. Escala importancia para estudiantes según el curso	244
Tabla 72	Competencias profesionales más y menos logradas según los estudiantes	246
Tabla 73	T de Student. Escala logro para estudiantes. Variable de agrupación sexo.....	248
Tabla 74	T de Student. Indicadores competencia social y personal para estudiantes según el sexo.....	249
Tabla 75	Indicadores más y menos logrados para los estudiantes. Variable: edad	250
Tabla 76	ANOVA. Escala logro para los estudiantes. Variable de agrupación: edad.....	251
Tabla 77	ANOVA contraste posterior. Escala logro para estudiantes. Variable edad.....	252
Tabla 78	Indicadores más y menos logrados según los estudiantes en función del curso.....	253
Tabla 79	ANOVA. Escala logro para los estudiantes. Variable de agrupación: curso.....	254
Tabla 80	ANOVA contraste posterior. Escala logro para estudiantes. Variable: curso.....	255
Tabla 81	Competencias profesionales más y menos valoradas por los tutores.....	257
Tabla 82	Importancia de los indicadores para los tutores. Variable la titularidad del centro.....	260
Tabla 83	Valoración de los indicadores por los tutores según la experiencia docente.....	261
Tabla 84	Competencias profesionales más y menos logradas según los tutores	263
Tabla 85	Valoración del logro de los indicadores para los tutores según la experiencia docente	266
Tabla 86	Valoración de las competencias profesionales para los directivos	268
Tabla 87	Valoración de los indicadores para los directivos según la titularidad del centro.....	271
Tabla 88	Importancia de los indicadores para los directivos según la experiencia docente	272
Tabla 89	ANOVA. Escala de importancia para los directivos. Variable: experiencia docente	273
Tabla 90	ANOVA contraste posterior. Importancia para los directivos, experiencia docente.....	273
Tabla 91	Valoración del logro de las competencias profesionales según los directivos.....	275
Tabla 92	T de Student. Logro para los directivos. Variable de agrupación: sexo.....	277
Tabla 93	Logro de los indicadores para los directivos según la titularidad del centro.....	278
Tabla 94	Logro de los indicadores para los directivos según la experiencia docente.....	279
Tabla 95	Importancia y logro de las competencias del CPMEP para toda la muestra	280
Tabla 96	Importancia y logro de los indicadores del CPMEP para toda la muestra.....	281
Tabla 98	Importancia de las competencias del CPMEP según los agentes implicados	292
Tabla 100	Valoración de los indicadores de la Competencia Cognitiva por los agentes implicados.....	294
Tabla 101	ANOVA. Competencia Cognitiva en función de los agentes implicados.....	296
Tabla 102	ANOVA contraste posterior. Competencia Cognitiva. Variable: agentes implicados.....	296
Tabla 103	Valoración de los indicadores de la Competencia Didáctico Metodológica los implicados	297
Tabla 104	ANOVA contraste posterior. Competencia Social según los agentes implicados	299
Tabla 105	Valoración de los indicadores de la Competencia Social según los agentes implicados.....	299
Tabla 106	Importancia de los indicadores de la Competencia Personal según los agentes implicados.....	302
Tabla 107	ANOVA contraste posterior: Importancia Competencia Personal los implicados.....	302
Tabla 108	Logro de las competencias del CPMEP según los agentes implicados	303
Tabla 109	ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Cognitiva según los agentes implicados	304
Tabla 110	Logro de los indicadores de la Competencia Cognitiva en función de los agentes implicados	305
Tabla 111	ANOVA. Logro de la Competencia Cognitiva en función de los agentes implicados	306
Tabla 112	ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Cognitiva. Variable: agentes implicados	306
Tabla 113	ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Didáctico- Metodológica los implicados	307
Tabla 114	Logro de los indicadores de la Competencia Didáctico Metodológica: agentes implicados.....	308
Tabla 115	ANOVA. Logro de la Competencia Didáctico –Metodológica: agentes implicados	309
Tabla 116	ANOVA y contraste posterior. Logro de la Competencia Didáctico -Metodológica.	310

Índice

Tabla 117 ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Social según los agentes implicados.....	311
Tabla 118 Logro de los indicadores de la Competencia Social en función de los agentes implicados.....	312
Tabla 119 ANOVA. Logro de la Competencia Social en función de los agentes implicados.....	313
Tabla 120 ANOVA y contraste posterior. Logro de la Competencia Social: agentes implicados.....	314
Tabla 121 Logro de los indicadores de la Competencia Personal en función de los agentes implicados...	315
Tabla 122 ANOVA. Logro de la Competencia Personal según los agentes implicados.....	316
Tabla 123 ANOVA y contraste posterior. Logro Personal según los agentes implicados.....	316
Tabla 124 ANOVA y contraste posterior. Logro de la Competencia Personal: agentes implicados.....	317
Tabla 125 Competencias con mayor grado de discrepancia entre importancia y logro: implicados.....	320
Tabla 126 ANOVA. Competencias mayor grado de discrepancia en función de los agentes implicados	321
Tabla 127 ANOVA y contraste posterior mayor discrepancia. Variable: agentes implicados.....	322
Tabla 128 Competencias con menor grado de discrepancia entre importancia y logro.....	323
Tabla 129 Frecuencias y porcentaje de unidades de texto adscritas a las categorías.....	329

Índice de Figuras

Figura 1. Saberes que moviliza la persona de un modo articulado e integrado.....	40
Figura 2. Elementos de la definición de competencia.....	41
Figura 3. Visión holística de la Competencia de Acción Profesional.....	61
Figura 4. Síntesis de las competencias específicas de la titulación de Educación Primaria.....	84
Figura 5. Categorización de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria.....	92
Figura 6. Funciones y competencias requeridas al maestro en el marco del EEES.....	105
Figura 7. Marco jurídico del CUV: primer documento: 1977.....	112
Figura 8. Configuración histórica del Centro Universitario Villanueva.....	115
Figura 9. Modelo universitario.....	116
Figura 10. Proyección internacional del Centro Universitario Villanueva.....	119
Figura 11. Sede de CUV: Claudio Coello.....	120
Figura 12. Sede de CUV: Mirasierra.....	120
Figura 13. Organigrama Consejo de Administración del Centro Universitario Villanueva.....	123
Figura 14. Estructura de la organización académica del CUV (2015).....	125
Figura 15. Titulaciones ofertadas en CUV (2016).....	127
Figura 16. Total de titulaciones ofertadas por Áreas (%).....	128
Figura 17. Modalidad de titulaciones ofertadas por Áreas.....	129
Figura 18. Centros de la UCM.....	130
Figura 19. Centros adscritos a la UCM.....	130
Figura 20. Proceso de Investigación.....	152
Figura 21. Síntesis de investigaciones que analizan competencias del docente.....	160
Figura 22. Panel de expertos participantes en la validación del instrumento.....	167
Figura 22. Panel de expertos participantes en la validación del grupo focal.....	189
Figura 23. Proceso de análisis de datos cualitativos.....	195
Figura 24. Proceso para el análisis del contenido del discurso.....	197
Figura 25. Porcentaje de los participantes en el cuestionario.....	199
Figura 26. Profesores del CUVE clasificados por edad.....	200
Figura 27. Profesorado del CUVE clasificado según el sexo.....	201
Figura 28. Distribución de datos según las áreas de conocimiento.....	201

Figura 29. Distribución de datos según el nivel de titulación	202
Figura 30. Departamentos por áreas de conocimiento a los que están adscritos los profesores	202
Figura 31. Distribución de datos según el sexo	205
Figura 32. Distribución la muestra de tutores por edad.....	205
Figura 33. Distribución de datos según el sexo	206
Figura 34. Distribución de datos según el sexo	208
Figura 36. Valoración de la importancia de las competencias para el profesorado según el sexo.....	220
Figura 37. Indicadores mejor valoradas por profesorado según el sexo.....	221
Figura 38. Las competencias valoradas por el profesorado según la experiencia docente.....	225
Figura 39. Indicadores más valorados por el profesorado con más experiencia.....	225
Figura 40. Valoración del logro de los indicadores para el profesorado según el sexo.....	231
Figura 41. Diferencia de medias en la escala de logro para el profesorado en función del sexo.....	232
Figura 42. Logro de los indicadores para el profesorado en función de la edad	233
Figura 43. Indicadores más valorados por los estudiantes. Variable de agrupación: curso.....	245
Figura 44. Diferencias en la escala del logro para los estudiantes según el sexo	248
Figura 45. Diferencias de medias en el logro para los estudiantes en función de la edad.....	250
Figura 46. Valoración de las competencias para los tutores en función del sexo	259
Figura 47. Valoración del logro por los tutores en función del sexo.....	265
Figura 48. Indicadores del CPMEP más valorados por los directivos.	269
Figura 49. Valoración de los directivos en función del sexo.....	270
Figura 50. Valoración del logro según los directivos en función del sexo.....	276
Figura 51. Promedios en el logro según los directivos. Variable: titularidad del centro.....	278
Figura 52. Promedios de las competencias más valoradas por cada grupo.....	283
Figura 53. Diagrama Categorías emergentes de la investigación.....	326
Figura 54. Categorías y subcategorías emergentes en la investigación.	328
Figura 55. Dimensión cognitiva: categorías y subcategorías	331
Figura 56. Dimensión metodológica: categorías y subcategorías	333
Figura 57. Dimensión personal: categorías y subcategorías.....	337
Figura 58. Dimensión social: categoría y subcategorías	342
Figura 59. Dimensión formación: categoría y subcategorías.....	348
Figura 60. Diagrama de los Contextos formativos.	350
Figura 61. Porcentaje de los contextos de aprendizaje experiencial.....	351
Figura 62. Contextos de aprendizaje experiencial según los implicados	359
Figura 64. Diagrama de la Primera Categoría Concepto de competencia.....	362
Figura 65. Diagrama de la Segunda Categoría: Competencias personales	366
Figura 66. Diagrama de la Tercera Categoría: Competencias Profesionales	370
Figura 67. Diagrama de la Cuarta Categoría: Formación del maestro	378
Figura 68. Triangulación sobre competencia y formación.....	393
Figura 69. Triangulación sobre la competencia.....	394
Figura 70. Triangulación sobre la Formación.....	400

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta a continuación es un estudio de caso que pretende analizar y reflexionar sobre el perfil competencial del maestro, en una realidad universitaria concreta, el Centro Universitario Villanueva –en adelante CUV–, centro privado adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Su interés se centra en conocer las implicaciones que tiene una formación en competencias profesionales en los estudios de los futuros maestros del Grado de Educación Primaria de acuerdo con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior –en adelante EEES–. Situando la discusión en un marco amplio de análisis para ahondar en el modo de entenderlas por los agentes implicados en el proceso: el profesorado universitario¹, los estudiantes, los tutores del Prácticum y los directivos de centros educativos.

Actualmente, el modelo universitario asumido con el EEES plantea dilemas no exentos de polémicas, dudas, incertidumbres, resistencias, avances y una importante dosis de compromiso ante lo nuevo. Todo ha generado sentimientos encontrados por parte del mundo universitario. Este proceso de cambio y de adaptación de las titulaciones es ambicioso y no se puede entender al margen de las transformaciones

¹ Con el fin de simplificar la lectura del texto, en la redacción de esta investigación se emplea el género masculino para aludir a ambos sexos.

que se están produciendo en la sociedad en todos los ámbitos: culturales, sociales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos. De ahí que la Educación Superior tenga que hacer frente a los desafíos y exigencias educativas y sociales que ahora demanda la sociedad: la educación a lo largo de la vida, la globalización, el multiculturalismo, las tecnologías de la información y comunicación, el dinamismo continuo, la aspiración a la calidad o el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento (Cejas, Navío y Barroso, 2016; Ortega, 2010; Villa y Poblete, 2011; Valle y Manso, 2013). En este escenario la universidad, considerando la complejidad de estas realidades, debe dar respuesta a todos los fenómenos que están convulsionando la sociedad contemporánea.

Uno de los cambios importantes que ha traído el proceso de convergencia y armonización de los sistemas de Educación Superior en la Unión Europea—en adelante UE—, ha sido el diseño y el desarrollo de los planes de estudios, exigiendo la adaptación de las carreras universitarias a las demandas sociales desde el enfoque de la formación por y en competencias. Por lo tanto, los planes de formación inicial del estudiante de Magisterio se orientan hacia la adquisición de diversas competencias que habilitan para el acceso y el ejercicio de la profesión docente, por su papel crucial en el mundo laboral, al considerarse la llave necesaria para acceder al mercado de trabajo (Freire, 2009; Rodríguez, Álvarez, Gil y Romero, 2011; Ruiz Corbella y Naval, 2012; Valle y Manso, 2013) y porque son el complemento necesario para incrementar el currículo académico.

Adelantamos que en esta investigación nos inclinamos por el concepto de competencia que estudiamos en el capítulo I entendida como:

Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad, motivaciones y valores, subyacentes en una persona, que le predisponen para ejercer de un modo efectivo las funciones que exige la profesión; que actúan desde la reflexión para identificar, interpretar, argumentar los problemas que se le presentan con responsabilidad y compromiso ético en el puesto de trabajo (Barceló y Ruiz Corbella, 2015, p. 3).

Este modelo formativo ha incidido, a su vez, en un cambio metodológico de gran calado en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y en el desarrollo de competencias. Para acometer los retos de este entramado formativo, se

ha de tener en cuenta no solo los procesos cognitivos sino también el nuevo enfoque didáctico, que trata de responder a las exigentes demandas cada vez más acuciantes del contexto en el que los futuros maestros deben enseñar. Como indican Mendoza y Covarrubias (2014b, p. 3):

Parece evidente que las múltiples transformaciones de la sociedad han provocado nuevos desafíos en la profesión docente, desafíos que se traducen –a su vez– en nuevos roles y atribuciones para el profesorado. Conocer estas funciones es trascendental no sólo para definir el perfil profesional de los docentes, sino también para determinar los distintos tipos de conocimientos indispensables para el desarrollo de sus competencias profesionales.

Con este marco de actuación son muchas las universidades que, desde sus grupos de investigación, han llevado a cabo –y lo siguen haciendo– proyectos de innovación sobre el desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje; diseño de contenidos; manejo de nuevas metodologías para su desarrollo; así como, procedimientos para evaluar su adquisición (Cano, 2015, 2016; Medina, 2013; Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo, 2016; Zabalza, 2013, 2014) entre otros.

Esto nos permite afirmar que profundizar en la formación inicial del maestro desde el marco científico, pedagógico, didáctico y personal es esencial en el nuevo paradigma educativo. De ahí el interés en ahondar y reflexionar sobre estos temas desde la visión de los implicados, para afrontar los retos que demanda una sociedad en permanente cambio.

Por lo tanto, las competencias profesionales del maestro, como problema y objeto de investigación, han sido estudiadas desde muy diversas perspectivas. En la documentación científica revisada (Cantón, Cañón y Arias, 2013; Freire, Teijeiro y País, 2013; García-Ruiz y Castro, 2012; González Ballesteros et al., 2010; Marín, Latorre y Blanco, 2010; Perrenoud, 2004; Palmer, Montañó y Palou, 2009; Pesquero et al., 2008, Tejada, 2013; Valdemoros y Lucas, 2014; entre otros), se comprueban las numerosas investigaciones que, desde ópticas distintas, ofrecen importantes reflexiones sobre las competencias del maestro, la autopercepción del alumnado, la percepción de los graduados, o sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores. Sin embargo, revisada esta literatura previa, de gran valor y fundamento de muchas de nuestras afirmaciones, no se ha encontrado

investigación alguna en la que se aborde este objeto de estudio desde las cuatro miradas de los actores implicados: profesor universitario, estudiantes, tutores del Prácticum y directivos de centros educativos, que es precisamente lo que se pretende abordar en esta tesis.

Nos aproximaremos a esta problemática con ese cuádruple enfoque y lo hacemos en tres tiempos. En primer lugar, la revisión de la literatura para conocer el marco teórico que fundamenta esta investigación; en segundo lugar, mediante el estudio de campo en el que hemos recogido y analizado la valoración de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria desde la perspectiva de los participantes en el estudio y, en tercer lugar, mediante conclusiones científicas, que incluyen también propuestas de futuro.

En el trabajo, se ha revisado la relevancia que tiene una formación en competencias: estas emergen como uno de los ejes claves en el nuevo contexto pedagógico, que pone el énfasis en el “aprender a aprender” del estudiante y que se convierte en el motor de su propio aprendizaje. Se reflexiona sobre la formación de los futuros maestros del Grado de Educación Primaria, para mejorar la calidad de los planes de formación inicial y permanente de esta carrera profesional.

Sobre la cuestión inicial de la investigación: si con la tesis contribuimos a cubrir alguna laguna de conocimiento, pensamos que la respuesta es positiva, ya que aporta luz para los planes de formación de los maestros ponderando sus competencias profesionales desde la perspectiva de sus protagonistas. Los resultados nos han permitido identificar aquellas competencias que son relevantes, junto con las que no se están desarrollando en la formación inicial al nivel deseado o están ausentes y qué habría que implementar para adecuarla a sus expectativas, así como una relación de prioridades y necesidades detectadas. Las posibles carencias se podrán subsanar en futuros diseños del Plan de Estudios y en programas de formación de los maestros del Centro Universitario objeto del caso.

En definitiva, después de varios años de trabajo, se ofrecen conclusiones relevantes que orienten el perfil profesional del maestro de Educación Primaria desde una propuesta amplia de competencias profesionales dando voz a todos los actores implicados.

En este sentido, se considera que la investigación y la generación de conocimiento sobre esta temática es una línea de investigación pertinente al contribuir al análisis de la realidad educativa desde el marco pedagógico –teoría y práctica– y abrir vías de mejora en la formación del maestro de Educación Primaria más coherente con la realidad de sus funciones y los compromisos sociales y éticos.

En suma, el objetivo de esta investigación es analizar y establecer las competencias profesionales que requiere el maestro de Educación Primaria para el buen desempeño de su labor profesional, desde la perspectiva de los agentes que intervienen en el estudio y conocer cómo ha contribuido la formación inicial en el desarrollo de estas competencias.

Para lograr este objetivo, la tesis se ha estructurado en dos partes claramente diferenciadas a la que añadimos una tercera de conclusiones, acompañadas de Anexos y Referencias bibliográficas.

La primera parte –que consta de tres capítulos– corresponde al marco teórico-conceptual del estudio, de carácter fundamentalmente descriptivo, que comprende los tres primeros capítulos.

El primero se inicia con una breve revisión sobre el sentido de competencia en la universidad y en el nuevo paradigma educativo; abordando el concepto, la clasificación y los distintos enfoques y referentes teóricos de las competencias profesionales.

En el segundo se revisa y se reflexiona sobre el maestro de Educación Primaria en el EEES. Se realiza un breve recorrido sobre la formación inicial desde los enfoques tradicionales del siglo XIX hasta las perspectivas actuales, abordándose el Prácticum como el lugar privilegiado del aprendizaje de las competencias. Se analiza el perfil profesional del maestro, las funciones y las competencias a la luz de las directrices propuestas en el Libro Blanco del Título de Magisterio (ANECA, 2004) y la revisión de algunas propuestas sobre competencias profesionales para terminar realizando una propuesta sobre el perfil competencial del maestro objeto de estudio de esta investigación.

En el tercero se cierra el cuerpo teórico describiendo cuestiones relativas al contexto institucional del centro universitario, donde se ha realizado esta investigación. Se revisa la identidad corporativa, la misión, y el modelo universitario y la especificidad de la institución en la formación de maestros.

La segunda parte –consta de dos capítulos el cuarto y el quinto–, que se corresponden con las fases de la investigación.

El cuarto capítulo corresponde al estudio empírico que se dirige a esclarecer los puntos fundamentales del Estudio de Caso realizado en el curso 2014-2015 en el área de Educación del CUV –en adelante, CUVE–. Se ha elegido este método de investigación debido a las fortalezas de este enfoque para conocer en profundidad la realidad objeto de estudio. Asimismo se describe el marco metodológico que sustenta la realización del Estudio de Caso: las preguntas y los objetivos de investigación, el enfoque metodológico, el diseño, la elaboración y validación del cuestionario, los grupos focales y la triangulación o confluencia de datos que nos ha permitido articular el marco teórico, la información recogida en los cuestionarios y grupos de discusión. El procesamiento de la información, las técnicas de análisis de datos y la caracterización de los participantes: población y muestra.

El quinto capítulo está dedicado al análisis y discusión de los resultados obtenidos mediante un estudio de campo. Es decir la información que se ha recogido a través de un cuestionario de competencias profesionales diseñado *ad hoc* a partir de la revisión de los modelos teóricos de referencia y validado a través del juicio de expertos. El cuestionario de *Competencias Profesionales del Maestro de Educación Primaria* –en adelante CPMEP– (ver anexo 6), se ha aplicado en el curso 2014/15, al alumnado de 2º a 4º de Grado de Educación Primaria, así como al profesorado del área de Educación, tutores del Prácticum y directivos de centros educativos. El total de participantes en el estudio ha sido de 421 sujetos. Los resultados se presentan, organizados en tablas y figuras, con su correspondiente análisis cuantitativo y cualitativo.

En el último apartado se plantean las conclusiones derivadas tras el recorrido de investigación, las limitaciones y la prospectiva.

La tesis se ha realizado en el Programa de Doctorado en Educación, enmarcado en la Escuela Internacional de doctorado –EIDUNED–. Durante este periodo hemos presentado trabajos preliminares en congresos científicos y publicados en revistas indexadas, que nos han ayudado a contrastar esta investigación con otras similares, a dialogar con los colegas y a visibilizar esta línea de trabajo.

Finalmente, queremos expresar agradecimiento a los 52 profesores del área de Educación, a los 181 estudiantes de 2º, 3º y 4º del Grado de Educación Primaria, a los 131 tutores del Prácticum que tutelaron las prácticas de estos estudiantes y a los 57 directivos de los centros educativos que tienen convenio formativo con el Centro Universitario Villanueva, por su disponibilidad y el tiempo que han dedicado a responder al cuestionario y han participado en los grupos de discusión. Sin sus aportaciones no hubiese sido posible conocer estas cuatro miradas de una misma realidad que han orientado el conocimiento sobre esta investigación. A todos muchas gracias.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO I

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

“El deseo de conocimiento, el ansia de comprender, está grabada en los mejores hombres y mujeres. También lo está la vocación de enseñar. No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos”.

(Steiner, 2004, p. 173)

1. El sentido de competencia en la universidad

Nadie pone en duda que la transformación del sistema universitario del que venimos hablando a raíz del proceso del EEES, se enfrenta a un desarrollo de renovación metodológica que se articula, según De Miguel (2013), en tres aspectos que están íntimamente relacionados: la planificación de los programas formativos en función de las competencias propias de la titulación, la organización de los procesos de enseñanza orientados hacia el aprendizaje autónomo del estudiante y la utilización de procedimientos de evaluación adecuados para conocer el grado de desarrollo de las competencias planteadas en el perfil profesional de la titulación.

Los cambios no solo afectan a la estructura –duración de los estudios– y al diseño de los currículos, sino fundamentalmente al contenido y al proceso de enseñanza y aprendizaje, modificando los objetivos para que los estudiantes adquieran competencias en su periodo de formación inicial y a lo largo de la vida.

La demanda de una formación por competencias ha llegado al ámbito académico por las exigencias del nuevo contexto social y profesional, pero también motivada por la incapacidad que han mostrado muchos profesionales a la hora de integrarse en el mercado laboral, que requiere profesionales altamente cualificados. Esta es una de las razones por las que se pide a la universidad que modifique la estructura académica tradicional basada en la enseñanza de conocimientos y se adapte a esta nueva demanda: formar a los futuros profesionales de manera técnica y polivalente, es decir, dotarles de las competencias necesarias para que puedan desempeñar un trabajo con eficacia en el ámbito profesional. Nos parece importante advertir que esto puede suponer un alejamiento de la misión que tradicionalmente ha tenido la universidad: el desarrollo de la cultura en el sentido más amplio del término en aras del desempeño tal y como lo pide la actual economía neoliberal.

Por otra parte, consideramos muy interesante el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2012) sobre la educación en el siglo XXI, al poner de manifiesto la importancia de preparar a los estudiantes en aspectos tan relevantes como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación y la responsabilidad social a lo largo de la vida necesaria en todo momento, no solo para responder a las demandas del mundo laboral. Por lo tanto, el reto que tiene por delante la universidad es apostar por una formación intelectual, científica, profesional y ética coherente con las exigencias sociales más allá de las laborales.

El punto de partida de este modelo lo encontramos en la siguiente afirmación (González y Wagenaar, 2003) “una sociedad inmersa en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, económicamente globalizada, altamente competitiva y en acelerado ritmo de cambio exige un entorno educativo diferente” (p. 72). En esta línea, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, precisa que:

En el diseño del Plan de Estudios de un título deberá tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes [...] haciendo énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar la adquisición.

Por tanto, en los nuevos planes de estudio para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título, deben aparecer más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos.

En este sentido, en la denominada sociedad del conocimiento en la que está inmersa la universidad, cobra especial relevancia la noción de competencia asociada a la necesidad de una renovación pedagógica como veremos a continuación. Antes de seguir adelante es importante decir que una de las definiciones de referencia en nuestro estudio a nivel general es la de Lasnier (2000) “un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (p. 32).

Por otra parte, el sentido de competencia en la universidad hace referencia a una nueva perspectiva pedagógica: el desplazamiento de una formación centrada en la enseñanza del profesor, basada en la transmisión de unos conocimientos, por una formación centrada en el aprendizaje autónomo del estudiante, es decir, se pone el énfasis en el lado del aprendiz y no en la lógica de la docencia (Sarramona, 2006). Este planteamiento sugiere que el estudiante debe adquirir las competencias genéricas y específicas que le aporten los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la vida y le faciliten la búsqueda autónoma y la autogestión del aprendizaje que hagan posible desempeñar bien un trabajo profesional. En este sentido, Cid, Pérez y Zabalza (2013, p. 287) señalaron que:

El gran motor del cambio didáctico en el ámbito universitario, es la puesta en escena de uno de los principios en los que se centra el proceso de convergencia europea, hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una basada en el aprendizaje.

Se entiende que, en este enfoque pedagógico, lo que está en juego es una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. En efecto, la acción pedagógica se orienta hacia la adquisición de las competencias, y no se centra sobre lo que el estudiante deberá saber al terminar una materia sino sobre las acciones que tiene que ser capaz de realizar en el desempeño de una actividad profesional, después de haber superado un periodo de aprendizaje. Lo importante entonces es el resultado del aprendizaje que se mide por lo que es capaz de hacer, frente a lo que el estudiante es capaz de llegar a saber. Esto implica, en otras palabras, un cambio de modelo educativo donde se prioriza el protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje sobre

la transmisión de unos conocimientos por parte del profesor (Benito y Cruz, 2007; Ion y Cano, 2012).

En definitiva, nos encontramos ante una nueva cultura de la formación donde todos los implicados en el proceso educativo tienen que asumir el cambio-de la enseñanza-aprendizaje centrado en estudiante. Por tanto tal y como sostiene Fernández-Salinero (2006, p. 41) “preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje”. De ahí que para De Miguel (2005, 2006) una de las razones que justifican el cambio de paradigma metodológico en la institución universitaria es la necesidad de formular los propósitos del aprendizaje en términos de competencias que le permitan al sujeto su incorporación al mundo laboral. En suma, un aprendizaje universitario basado en competencias consiste (Villa y Poblete, 2007, p. 30):

En desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente.

Por otro lado, en la literatura científica sobre el tema se encuentra que uno de los referentes clave, no el único, es el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Este se propuso identificar las competencias generales o transversales que debería desarrollar cualquier tipo de estudio superior, consideradas comunes a todos los estudios universitarios, y las específicas de cada disciplina que aportan una cualificación profesional, es decir, conocimientos teóricos y procedimientos metodológicos propios de cada titulación. En este capítulo las analizaremos más detenidamente.

Más concretamente, este proyecto considera que alcanzar los perfiles académicos y profesionales no es suficiente, sino que además se deben concretar los niveles de formación que pretenden alcanzarse, especificados como competencias y resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son definidos como “conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003, p. 28).

Dicho proyecto ha permitido comparar a nivel europeo los objetivos de aprendizaje, expresados en términos de competencias vinculadas a los perfiles profesionales y los contenidos de los programas de estudios de instituciones de Educación Superior de la mayoría de países de la UE, con el fin de promover la transparencia y el reconocimiento europeo a nivel académico. En él se articula (Bajo Santos, 2010, p. 445) “la metodología y las pautas esenciales para establecer la estructura y los contenidos de las nuevas titulaciones, ajustadas a los objetivos y principios de Bolonia”.

Podríamos decir siguiendo a González y Wagenaar (2003) que la razón de ser de un modelo universitario basado en una formación en competencias se vincula, entre otras cosas, a los siguientes objetivos:

- Una mayor transparencia de los perfiles profesionales en los programas de estudio y empeño en los resultados de aprendizaje.
- Mejorar la Dimensión Europea de la Educación Superior.
- Cambiar el enfoque educativo centrado en quien aprende.
- Responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente.
- Integrar las distintas perspectivas buscando un lenguaje compartido entre todos los agentes implicados: académicos, estudiantes y directivos.

Llegados a este punto, se entiende que el “cambio de paradigma”, la renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje, para adaptarse a las características de la sociedad del conocimiento y dar respuesta a las continuas exigencias que se plantean, no solo debe estar fundamentado en las demandas sino en la investigación y en la reflexión.

En consecuencia, nos parece importante acentuar que el proceso de cambio en el que se encuentra inmersa la universidad, no está exento de polémicas por el nuevo diseño curricular, unos –entre los que nos encontramos- consideran que es una oportunidad la reforma universitaria para mejorar la calidad y otros perciben la incorporación de las competencias como un cambio innecesario que responde a una visión utilitarista. Las críticas se centran por una parte en la falta de investigaciones sólidas y la dificultad a la hora de delimitar qué se entiende por competencia y en la pérdida de la función científica y social de la universidad (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013).

2. Aproximación al concepto de competencia

Son numerosas las publicaciones que en los últimos años desde la creación del EEES están emergiendo en relación a qué se entiende en la comunidad científica por competencia en general y en educación superior en particular. Muchas de ellas ponen de manifiesto la dificultad conceptual a la hora de definirla. Con el propósito de aproximarnos al concepto – sin ánimo de ser exhaustivos– se analiza a partir de los diferentes enfoques en torno al concepto, desde la etimología, la perspectiva histórica y la revisión de la literatura sobre conceptos afines y las distintas propuestas de definición del constructo.

En la propuesta elaborada por la Real Academia Española, competencia, tiene un doble significado que sirve de punto de partida. En primer lugar, significa *competir*. Con las siguientes acepciones: “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. En segundo lugar, la acepción más cercana a nuestro tema, es “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (DRAE, 2001, p. 347), pero sí se enriquece nuestro concepto con el aporte del diccionario de María Moliner (2007) nos encontramos que alguien competente es además “quien conoce cierta ciencia o materia, o es experto en la cosa que expresa o a la que se refiere el nombre afectado por competente”. En otras palabras, es el conocimiento de una ciencia el que otorga la competencia a quien lo posee.

Desde el punto de vista etimológico el término *competencia* proviene del verbo latino *competere*, que significa ir una cosa al encuentro de otra; responder, estar de acuerdo con; aspirar a algo, ser adecuado (Corominas y Pascual, 2007, p. 457). *Competencia* significa literalmente *con aspiración, con tendencia*.

El mismo autor señala que a partir del siglo XV competir se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, de modo que hay dos verbos en castellano: “*competer*” y “*competir*” que se diferencian entre sí aunque ambos vienen del mismo verbo latino “*competere*”. En el concepto de competencia se encuentra implícita esa doble connotación:

- a) *Competer: pertenecer o incumbir*, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente para indicar apto, adecuado; de forma que competencia hace referencia a capacitación (Levy-Leboyer, 1997).

- b) *Competir: pugnar, rivalizar*, dando lugar a los sustantivos competencia, competitividad, competición, competidor y al adjetivo competitivo.

Esta evolución del término en dos verbos sólo existe aparentemente en castellano. Por su parte, el sustantivo competencia es común a ambos verbos, dando lugar a equívocos en su uso diario y en su aplicación a diferentes disciplinas (Prieto, 1997). Por otra parte, como sugieren Mulder, Weigel, y Collings, (2008) si nos fijamos en su raíz griega *ikatos*, que significa capacidad, el término competencia se vincula con este último. En definitiva, desde el origen etimológico se desprende por una parte que nos encontramos ante distintos significados y acepciones, lo que se presta a múltiples interpretaciones.

En la literatura científica existente, se comprueba las numerosas investigaciones que, a partir del último tercio del siglo XX, se han acercado al estudio de las competencias desde ópticas y ámbitos distintos, lo que ha permitido evidenciar no sólo su interdisciplinariedad sino también importantes reflexiones sobre un término tan difícil de acotar. Nos referimos a los trabajos de (Boyatzis, 1982; Bunk, 1994; Cantón et al., 2013; Le Boterf, 2001, 2010; Lévy-Leboyer, 2003; García-Ruiz y Castro, 2012; McClelland 1973; Perrenoud 2004; Spencer y Spencer 1993; Tejada 1999, 2013; Zabalza 2003) entre otros. La interdisciplinariedad de estas propuestas se manifiesta en las definiciones que se dan según el ámbito de estudio. Desde el punto de vista teórico se busca esclarecer la definición en términos de noción, naturaleza, concepto. Si la intención es hacerlo desde la visión pedagógica la definen en términos de capacidades, habilidades, conocimientos, logros académicos. Mientras que si lo estudian desde el ámbito laboral se define en términos de desempeño, capacidad para un puesto de trabajo, productividad.

De ahí el interés de realizar una aproximación al origen y a las fuentes históricas que conduzca, sin ánimo de ser exhaustivos, a dar unas pinceladas que ayuden –desde la Psicología laboral, la Lingüística y la Pedagogía– a explicar el término y dotarlo de significado. Tarea no exenta de dificultades, si se entiende que el término no es axiológicamente neutro (Mínguez, 2005, Sarramona, 2007) sino que encierra significados ambivalentes y ambiguos sin olvidar que se ha incorporado al lenguaje de la educación desde el ámbito empresarial, económico y tecnológico.

Si nos acercamos desde la Psicología Laboral en la década de los setenta las empresas y organizaciones realizaban la selección del personal mediante test de inteligencia y

expedientes académicos. Pensaban que las personas con mayor cociente intelectual y mejor expediente podían ser los profesionales mejor capacitados para el puesto de trabajo. En este sentido, destacan las investigaciones ligadas a la selección de personal en el ámbito laboral que establecía una relación causal entre personalidad y trabajo, realizadas por McClelland (1973) profesor de la Universidad de Harvard. Demostró que los expedientes académicos y el test de inteligencia, por si solos, no eran capaces de predecir con fiabilidad la adaptación al puesto de trabajo, afirmando que el éxito profesional de una persona no estaba en el hecho de tener un título y unos buenos resultados en los test psicológicos a los que se le sometía. McClelland decía que desempeñar bien el trabajo dependía más de las características propias de la persona –sus competencias– que de sus conocimientos, currículum y experiencia. De ahí que se pueda afirmar que el término de competencia surge en los años setenta, reconociéndose a este autor como uno de sus precursores.

En esta misma línea de investigación, Boyatzis (1982) analiza las competencias que inciden en el desempeño de los directivos y llega a la conclusión de que existen una serie de características personales que están relacionadas con actuaciones exitosas en un puesto de trabajo. Para este autor el término aglutina motivaciones, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes y valores. Por lo tanto, a partir de estos estudios de la década de los ochenta el término competencia aparece vinculado a una forma de predecir el rendimiento en el trabajo, y no una manera de evaluar las características de una persona.

Por otra parte, es interesante conocer cómo se entiende el término desde la Lingüística. Noam Chomsky en el año 1965 introduce el concepto de *competencia*, en su obra *Aspects of the Theory of Syntax*, dentro de su teoría de la gramática generativa transformacional. Define la competencia lingüística como “el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua” (Chomsky, 1999, p. 6). Lo entiende como el conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, el cual supone que está representado en la mente de los hablantes. La competencia lingüística la entiende como un conocimiento de carácter universal que poseen todos los sujetos de la especie. El planteamiento de Chomsky abarca dos elementos diferentes: la *competencia*, que es una capacidad idealizada (mental o psicológica), y la *actuación* (“*performance*” o desempeño), que es la producción real de enunciados. Así, para este autor la competencia es el conjunto de reglas subyacentes a las infinitas oraciones de una lengua, y por ello es diferente de la actuación, que produce oraciones específicas y es una conducta lingüística observable.

Siguiendo con la mirada histórica y acercándonos al ámbito de esta investigación, en la década de los noventa, la Pedagogía aborda el tema de la competencia en términos de logros, capacidades, conocimientos desde las metodologías innovadoras para mejorar los aprendizajes y la calidad en la educación. Se pretende con ello superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, repetición mecánica de datos, para enfatizar los procesos cognitivos como la atención, la percepción, la inteligencia, el lenguaje, y a la vez las habilidades cognitivas tales como la reflexión, argumentación e interpretación.

Este recorrido por algunas disciplinas permite ver cómo con las aportaciones de la Psicología, la Lingüística y la Pedagogía, junto con la influencia de la teoría del procesamiento de la información, las tecnologías y la complejidad de las situaciones profesionales, han ido configurando el concepto de competencia, a la vez que nos permite comprobar la interdisciplinariedad y los distintos enfoques que se encuentran al analizar este concepto.

Lo que nos lleva a afirmar que el término es, por tanto, “confuso, y difícil de delimitar ya que no está claro si la competencia se refiere a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito profesional” (Fernández-Salinero, 2006, p. 137). Se entiende que la comunidad científica no se ponga de acuerdo a la hora de definirlo, siendo este uno de los puntos más críticos y de mayor polémica (Carabaña, 2011; Gairín, 2011; Nova, 2011).

Con el fin de aclararlo, hemos hecho una revisión de la literatura para conocer la relación que tiene el término con algunos conceptos afines –como habilidad, destreza, capacidad, pericia, actitud, entre otros–con el propósito de acercarnos a su comprensión.

La misma riqueza del lenguaje a veces dificulta llegar a un consenso claro en la delimitación de conceptos que, por ser polisémicos, se prestan a muchas interpretaciones, matices y malentendidos, dependiendo del contexto desde el que se aborde, como es el caso del término que nos ocupa. En general, es bastante común utilizar estos términos sin un criterio claro, pero parece que hay cierto acuerdo respecto a que este término incluye a los demás, pese a no significar para todos lo mismo (Westera, 2001). De ahí que coincidamos con Román (2005) cuando afirma que el término es confuso, equivoco y de “alto riesgo” en educación, dado que en muchas ocasiones no se sabe si se está hablando de lo mismo.

Si lo analizamos desde el punto de vista del lenguaje sigue dándose una pluralidad conceptual: nos estamos refiriendo, por tanto, a un término que ofrece según Prieto (1997) distintas acepciones: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. Como queda expresado de modo gráfico en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1
Diferentes acepciones del concepto de competencia

Competencia	Significado
Autoridad	Cuando se decide qué asuntos y cometidos quedan bajo la competencia directa de un profesional o responsable.
Capacitación	Se refiere al grado de preparación, saber hacer, los conocimientos y la pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje.
Competición	Para resaltar la idea de competir en aquello que constituye un punto fuerte de una profesión, de una empresa u organización.
Cualificación	Para verificar cuando un candidato, muestra las cualidades que se atribuyen pertinentes para el puesto de trabajo.
Incumbencia	Está vinculada a las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado.
Suficiencia	Para fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave para el buen hacer competente y competitivo.

Fuente: Levy-Leboyer (1997, p. 8)

Para algunos autores (Sarramona, 2007; Tobón, 2004) el concepto de competencia está más cerca de “capacidad” que de “habilidad”, pues la entienden como la potencialidad de actuar en situaciones diversas. Si acudimos a la propuesta elaborada por la Real Academia Española (2001, p. 347) significa: “aptitud o idoneidad”, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo. Luego ser competente lleva implícito términos como adecuado, apto, hábil, idóneo, capaz. Ahora bien “ser capaz no implica ser competente necesariamente, pues ser competente es siempre ser competente en algo o para algo” (Ribes, 2011, p. 37). Si se relaciona la capacidad con la competencia, se ve que esta tiene cómo uno de sus componentes la capacidad entendida como posibilidad para poder llevar a cabo una tarea. Pero como afirma Tejada y Ruiz (2016, p. 20) “una cosa es *ser capaz* y otra bien distinta es *ser competente*”.

Otro término afín con el que se le puede confundir es con la *destreza*, que es la habilidad específica necesaria para realizar con eficacia y flexibilidad una actividad. Entendida como mediadora entre la capacidad y la habilidad. Ahora bien, la competencia tiene un significado más amplio, necesita la destreza para actuar, pero se distingue de ella porque aquella supone una combinación de conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes; es decir, lo cognitivo, instrumental y lo actitudinal se ponen en acción para actuar en un contexto determinado.

La actitud es otro término próximo, hace referencia al saber ser, es la disposición afectiva para la acción, relacionada con intereses y valores que lleva a tener unas convicciones y asumir responsabilidades, constituye el motor del comportamiento humano. Se distingue de la competencia porque ésta integra cuatro saberes: conocer, saber hacer, saber estar y saber ser (actitudes). De ahí que se pueda decir que la actitud es un elemento de la competencia, como los términos anteriores.

Tampoco se debe confundir con la *cualificación*, término que hace referencia a las cualidades pertinentes que debe poseer la persona para desempeñar su trabajo con eficacia y que deben estar apoyadas en una certificación acreditativa. Esta cualificación profesional es un elemento previo para poder definir la competencia; luego no la podemos confundir con ella (Tobón, 2004).

Por otro lado, otro término con el que no se debe confundir es con los rasgos de personalidad, que caracterizan a las personas y explican las formas distintas de ejecutar las tareas. Para la profesora Lévy-Leboyer (2003) la competencia pone en práctica de forma combinada, los conocimientos adquiridos, las aptitudes, los rasgos de personalidad para hacer frente a situaciones complejas en contextos diversos.

Por último, uno de los términos que más se relaciona con la competencia es el término *habilidad*, este proviene del latín *habere* que significa tener o poseer. Hace referencia al nivel de pericia en una tarea específica, es decir es una cualidad que permite aplicar el saber a la actuación de una manera eficaz, hacer algo. Si bien es cierto que también busca la eficacia como la habilidad, pero lo hace de una manera integrada con la comprensión, la conciencia crítica y la responsabilidad ante tareas concretas. Por tanto, tal y como sostiene Climent (2010), existen importantes diferencias entre habilidades y competencias, veamos algunas de ellas en aras de clarificar el término:

- Las habilidades forman parte de las competencias, son constructores de éstas; es decir, las engloba. Mientras que las competencias no son componentes de las habilidades.
- Para el desarrollo de habilidades el contexto puede ser secundario, mientras que para las competencias es clave y el lugar idóneo para poderlas adquirir y evaluarlas.
- Mientras las habilidades se descubren y ejercitan, las competencias se cultivan y perfeccionan.

En esta misma línea, si indagamos en las distintas lenguas, la traducción del término competencia y su diferenciación con el término habilidad (Tabla 2), por ser con el que más se le relaciona, se puede observar que existen distintas traducciones para los dos términos, aunque en el lenguaje coloquial, se usen indistintamente (Prieto, 1997).

Tabla 2
Comparación “Habilidad” y “Competencia” en las lenguas de la Unión Europea

Lengua	Habilidades	Competencias
Castellano	Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
Inglés	Skills	Competences Proficiency
Alemán	Fertigkeiten Gewandtheit	Kompetenzen Fähigkeiten Qualifikationen
Danés	Faerdigheder	Kompetencer
Francés	Habilités Competènces	Competènces Qualifications
Griego	DEXIOTHTES	IKANOTHTES
Holandés	Vaardigheden	Competenties Geschiktheden Beroepskwalificaties Bevoegheid
Italiano	Abilità Capacità	Competenze Cualificazióne
Portugués	Habilidade Destreza	Competencia

Fuente: Levy-Leboyer (1997, p. 8)

Como se aprecia, todas las lenguas de la UE excepto una de ellas, conservan variantes del término latino *competere*, para expresar la idea de competencia. Esto pone de relieve la

convergencia del término competencia y la gran divergencia en lo que realmente se expresa al hablar de habilidad, destreza.

En principio, el término se diferencia de la simple habilidad práctica. En terminología inglesa se habla de *performance* para hacer referencia a una actividad concreta, de carácter observable y medible, mientras que la competencia sería más bien una capacidad – *capability*– o disposición que se manifiesta a través de las acciones. Es decir, poder actuar de manera efectiva en las interacciones con el entorno social, aprovechando las oportunidades para mostrar las propias capacidades (Deci y Ryan, 2002). En este sentido, es muy sugerente la reflexión en Sarramona (2006, p. 189) en la que destaca que “si se quiere utilizar una terminología aristotélica, diríamos que las *performances* son las competencias manifestadas en forma de actos, mientras que las competencias estrictas constituyen las potencialidades de la acción”. En una línea muy similar Millán y Martínez (2016) afirman que la capacidad es algo inherente a la persona y existe independientemente de que se ponga en acto o no. Ahora bien si se entiende como el desempeño que implica el ejercicio profesional, la aplicación práctica de lo que se sabe hacer en contextos diversos, Valle y Maso (2013) señalan que la competencia no es un *poder hacer*, ni siquiera un *saber hacer*, sino que es *hacerlo*.

Por otra parte, también nos parece interesante diferenciar el término de los conceptos del ámbito de la didáctica con los que también se la relaciona, tales como finalidades, objetivos y contenidos educativos, que hace pensar a algunos que es “más de lo mismo con otras palabras”.

En el ámbito de la didáctica las finalidades hacen referencia a los resultados últimos que se espera que los estudiantes alcancen, se identifican con las intenciones educativas, mientras que los objetivos generales son la concreción de tales metas educativas. Desde este punto de vista los componentes de los objetivos operativos se refieren a la adquisición de algún conocimiento, al desarrollo de alguna aptitud o capacidad, y a la promoción de algún valor (García Hoz, 1989).

En cuanto a los contenidos educativos según McCormick (2002 citado por Bernardo, 2011) el conocimiento metacognitivo se puede dividir en tres clases de conocimiento – declarativo, procedimental y condicional–, que originan tres tipos de contenidos a enseñar:

- El conocimiento declarativo es la habilidad que tiene la persona para saber qué tiene que enseñar, se refieren a los contenidos conceptuales –hechos principios, leyes–
- Procedimental es el conocimiento sobre las estrategias que se pueden seguir para resolver determinados problemas o realizar determinadas tareas, modos de proceder –estrategias, técnicas– hace referencia al saber cómo hacerlo.
- El conocimiento condicional: hace referencia a los contenidos actitudinales, –actitudes, valores, normas– es decir, saber cuándo se debe utilizar determinadas estrategias y procedimientos y por qué.

Desde este punto de vista, se pueden confundir tanto los objetivos operativos como los contenidos educativos, con las competencias puesto que implican el aprendizaje o la adquisición de algún conocimiento –dominar y diferenciar conceptos, teorías–, de algún procedimiento como, por ejemplo, “saber presentar un informe”, y de actitudes –tener una actitud comprometida y ética– (Castillo y Cabrerizo, 2009; Bernardo, 2011).

A modo de síntesis se presenta gráficamente el paralelismo entre los componentes de todo objetivo, los tipos de contenidos a enseñar (McCormick, 2002) y los contenidos implicados en toda competencia (Villa, 2004) como se puede ver en la Tabla 3:

Tabla 3
Paralelismo entre objetivos, contenidos y competencias

Componentes de todo objetivo	Tipos de contenidos	Contenidos implicados en la competencia	Descripción global
Conocimientos	Conceptos	Saber	Hechos, principios Estrategias
Aptitudes	Procedimientos	Saber hacer	Habilidades Destrezas
Valores	Actitudes y valores	Saber ser	Normas, actitudes valores
		Saber estar	Comunicación interpersonal solidaridad, civismo

Fuente: Bernardo, (2011, p. 104)

A la vista de lo expuesto, se desprende que el constructo tiene elementos comunes con otros términos pero que no se debe confundir con ninguno de ellos. De ahí, la importancia de clarificar, desde el punto de vista conceptual el significado, las implicaciones, los matices y el contexto para saber de qué se está hablando cuando se usa este término. Son numerosos los autores (Cano, 2005; Lasnier, 2000; Medina, 2009; Perrenoud, 2004;

Sarramona, 2007; Tejada y Ruiz, 2016; Zabalza, 2003) que, con significados y matices diversos, nos proporcionan reflexiones sobre la definición. Una de las principales dificultades es la falta de unanimidad existente al referirse al significado auténtico que sugiere en el contexto académico, por ser un término ambiguo, procedente del mundo laboral y relacionado con el desempeño; la transferencia de este ámbito al académico ha generado más confusión que clarificación.

En castellano quizá la falta de acuerdo o la imprecisión también puede venir por tratarse de un anglicismo literalmente traducido (*competence =competencia*), ya que si nos fijamos en las definiciones del diccionario (DRAE, 2001) en la voz competencia no recoge exactamente la noción de la palabra inglesa.

Para algunos autores (Colás, 2005; Pérez Juste, Llamas, Quintanal, Goiz, González y Riopérez, 2012; Sarramona, 2007) la dificultad estriba en el carácter multidimensional del concepto y en la complejidad al integrar varios elementos diferentes que interactúan a la vez como los conocimientos, las aptitudes, el comportamiento, los valores, el contexto y las propias experiencias de la persona. Para otros (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007) se caracterizan por su *transferibilidad*, su *aplicabilidad* de una actividad a otra, es decir saber mover todos los recursos para aplicarlos a situaciones prácticas y contextualizadas.

En una línea similar, Mas Torelló (2012) entiende que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos, y que no pueden confundirse con habilidades, actitudes, valores, experiencias, aspectos personales que se desarrollan y se adquieren en las prácticas y mediante la propia experiencia laboral. Dicho de otra manera, la competencia integra todos estos aspectos, pero ninguno de ellos por separado sería una competencia. Consecuentemente, “la nota de complejidad debe ir ineludiblemente unida a la de integración, es decir aunar los diferentes elementos en un todo armónico, donde las partes se subsuman en algo superior, la competencia” (Pérez Juste et al., 2012, p. 60).

En definitiva, según afirma Perrenoud (2003, 2012) no existe una definición clara y unánime. El concepto se presta a usos múltiples y suele confundirse como hemos dicho anteriormente con otros términos que pertenecen al mismo campo semántico (capacidades, habilidades, actitudes, destrezas), de ahí que resulte difícil dar con una definición en la que estén de acuerdo la mayoría. A todo esto habría que añadir que la dificultad de definirlo

crece con la necesidad de utilizarlo de manera adecuada, por lo tanto nos encontramos ante un concepto en permanente evolución que todavía se está construyendo.

Sin ánimo de ser exhaustivos, se presenta en la Tabla 4 una selección de las definiciones que nos parecen más significativas para el estudio.

Tabla 4
Selección de definiciones de competencia

Autor	Definición de competencia
Lasnier (2000, p. 32)	“Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tienen un carácter común”.
Le Boterf (2001, p. 93)	“Es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad”.
DeSeCo (OECD) 2002, p. 4).	“Combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.
Lévy-Leboyer (2003, p. 48)	“Conjunto de aptitudes, conocimientos, rasgos de la personalidad, valores e intereses que caracterizan a los individuos y explican las diferencias sus comportamientos ante situaciones y tareas laborales”.
Perrenoud (2004, p. 36)	“La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.
MEC (2006, p. 6)	“Combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.
Marchesi (2007a, p. 33)	“Las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado. Se establecen, por tanto, a partir del análisis de tareas y tienen un claro componente de eficacia y de desempeño de los individuos enfrentados a ellas”.
Zabala Arnau (2008, p. 43 y 44)	“La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”.
Tobón (2012, p. 4)	“Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético, y mejoramiento continuo, movilizand los diferentes saberes: ser, convivir, hacer y conocer”.

Fuente: Elaboración propia

La clasificación realizada responde al criterio de analizar los requisitos que debe reunir la definición de competencia con la que se identifica esta investigación. Con este objetivo

hemos revisado los diferentes enfoques en torno al concepto de competencia con la finalidad de reflexionar sobre los elementos que son comunes.

A partir del análisis de estas definiciones identificamos ciertas coincidencias que ayudan a perfilar los rasgos esenciales para generar unos fundamentos a nivel teórico y conceptual, que permitan la aproximación al constructo de competencia que asumimos en esta investigación. Los elementos que se destacan:

- Conjunto de saberes que integra, combina, coordina capacidades, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad y valores.
- Moviliza y vincula tanto atributos personales –capacidades, motivaciones, aptitudes, valores, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo–. como atributos generales– conocimientos, habilidades, actitudes esquemas de percepción– relacionados con el contexto de trabajo.
- Relacionadas con el desempeño profesional que producen resultados eficaces a una demanda o finalidad. Se manifiestan en la acción y se desarrollan en la práctica.
- Está vinculada a distintos contextos: centro educativo, ámbito profesional o social, ámbito familiar donde se adquieren y se ponen en juego para resolver problemas de manera competente.
- Permite la transferencia de los aprendizajes a distintas situaciones, por lo que es un aprendizaje polivalente y flexible.
- Es observable en la acción y se pueden evaluar.

De lo dicho se desprende que la competencia no es algo innato, se caracteriza por ser dinámica, no se agota en sí misma sino que se puede adquirir y desarrollar por medio de la experiencia en diferentes contextos. Es decir, siempre se puede aprender más y transferir ese aprendizaje a distintos ámbitos. Esto permite hablar de una cierta graduación y desarrollo a lo largo de la vida, luego se trata de un proceso no de un estado. En este sentido coincidimos con López (2016a, p. 317), “la competencia es susceptible de ser aprendida y puede, por ello, ser enseñada teniendo en cuenta su posible evolución y consecución en el propio proceso formativo”. Para identificar los rasgos esenciales que ayuden a configurar el concepto se destacan en la Tabla siguiente las contribuciones más relevantes de diversos autores que con enfoques similares proponen una serie de características que subyacen en

este término (Cano, 2005, 2008; Lasnier, 2000; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007, 2008; Tejada, 2009; Tejada y Ruiz, 2016; Tobón, 2012; Zabalza, 2003).

Tabla 5

Rasgos esenciales del concepto competencia

Notas Esenciales	Caracterización
Teórico-práctico	Por una parte requieren saberes académicos y técnicos y por otra están ligadas a una tarea o actividad determinada en un contexto. En este sentido cobran sentido cuando se ponen en funcionamiento combinando conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y rasgos de personalidad ante tareas complejas.
Transferible	Una de las características es su transferibilidad, su aplicabilidad de una actividad a otra, es decir saber mover todos los recursos que poseen para aplicarlos a situaciones prácticas. (Le Boterf, 2001; Pavié, 2011; Sarramona, 2006, Tejada y Ruiz, 2016).
Transversal	Su adquisición se inicia en la formación inicial, no hacen referencia a una sola disciplina, sino que se ponen en acción en las distintas materias académicas y continúan desarrollándose en la práctica profesional.
Contextualizada	Solo son definibles en la acción, no se conciben fuera de ella. La movilidad de una competencia tiene sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente, aunque puede aplicarse por analogía en otros contextos, es un saber hacer flexible que no se limita a una tarea única, sino que supone la capacidad de innovar (Cano, 2008).
Compleja	Requieren la combinación de conocimientos, aptitudes y/o habilidades, actitudes todo ello integrado en estructuras complejas que implican la realización de una finalidad determinada, dentro de los diferentes ámbitos de la vida tanto personal como profesional (Sarramona, 2007; Pérez Juste et al., 2012).
Dinámica	Indican el potencial que tiene una persona para el desempeño. Se entiende que no se agotan en un momento dado, sino que su dominio suele tener una progresión a lo largo de la vida (Sarramona et al., 2005, p. 203).
Interactiva	La adquisición y desarrollo de las mismas se consiguen trabajando e interactuando con otros, buscando respuestas conjuntas a las situaciones que se dan en contextos determinados (Cano, 2005).
Interdependiente	Por la propia definición no es posible pensar en ellas sin la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes, rasgos de personalidad, valores.
Procesamiento información	Se caracterizan por un modo de procesar la información, capacitando a quienes la poseen llevar a cabo una actividad y resolver un problema que se presente en el trabajo. (Fernández Salinero, 2006).
Reconstructiva	Indican el potencial que tiene una persona para el desempeño, que no solo se adquiere en la formación inicial y se aplican sin más, sino que se van reconstruyendo en la práctica profesional. De hecho como afirma Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente. Son una consecuencia de la experiencia.
Carácter integrador	Implica saber coordinar y combinar de forma pertinente intenciones, interés por hacer las cosas, acciones, objetivos, habilidades, valores, asunción de riesgos, responsabilidad sobre los resultados.

Fuente: Elaboración propia

Todas estas características permiten identificar como rasgos esenciales su carácter holístico e integral, no se pueden entender por separado, cobran sentido cuando se movilizan y transfieren de un contexto a otro con vistas a una finalidad, manifestándose en el puesto de trabajo.

Se puede afirmar, en términos generales, que el significado de competencia es la interrelación y confluencia entre los saberes –para actuar de manera competente–, por una parte las cualidades y los recursos que implican capacidades personales que pertenecen a distintos ámbitos: cognitivo, personal, interpersonal, afectivo, ético. Y por otra, los aspectos técnicos o instrumentales que logran resultados en contextos profesionales que son cada vez más complejos. La siguiente Figura ilustra de forma gráfica la interrelación existente entre estos elementos tal como se entiende en este trabajo:

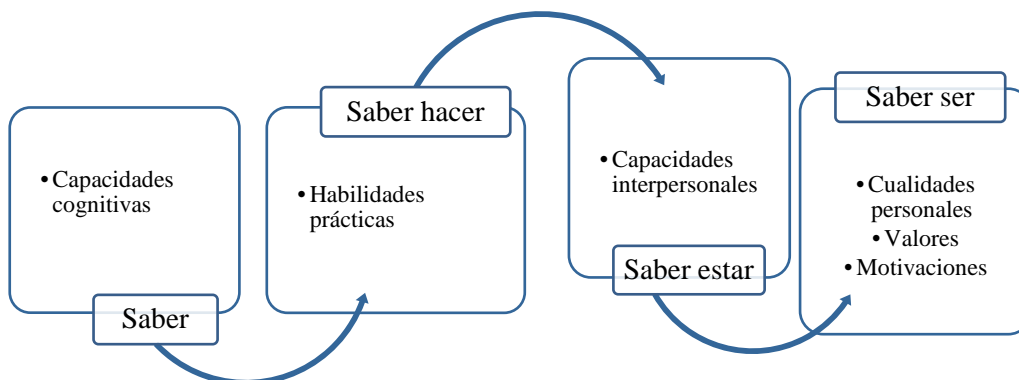


Figura 1

Saberes que moviliza la persona de un modo articulado e integrado

Fuente: Elaboración propia

A partir de la revisión realizada y de las aportaciones de los autores ya referidos, se explicita nuestra posición personal sobre la definición de competencia que ofrecemos en esta tesis:

Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad, motivaciones y valores, subyacentes en una persona, que le predisponen para ejercer de un modo efectivo las funciones que exige la profesión; que actúan desde la reflexión para identificar, interpretar, argumentar los problemas que se le presentan con responsabilidad y compromiso ético en el puesto de trabajo (Barceló y Ruiz, 2015 p. 3).

En definitiva, la competencia es algo más que todos los elementos con los que se la relaciona, pues en la mayoría de las definiciones estudiadas confluye de una manera

integrada la movilización de saberes que se dan cuando la persona con sus cualidades y recursos se enfrenta de manera original y creativa a resolver cualquier problema de modo coherente y reflexivo. En la Figura 2 se muestra de manera gráfica los elementos de la definición.

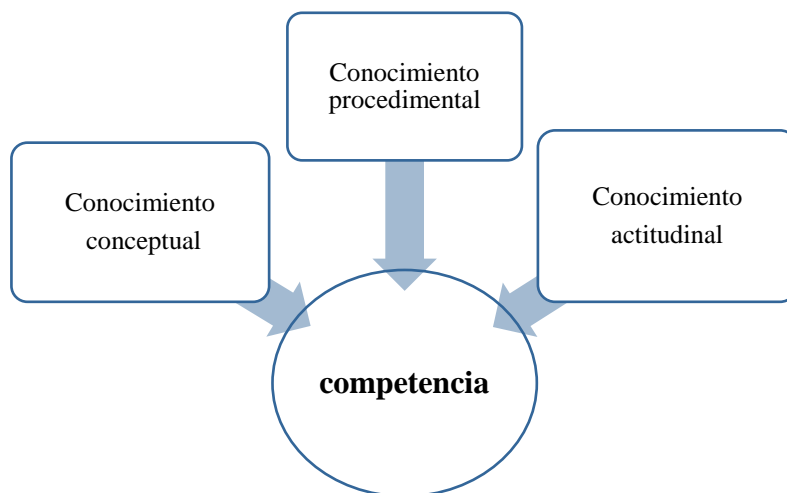


Figura 2
Elementos de la definición de competencia
Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, nos identificamos con Alberici y Serreri (2005) cuando advierten que el concepto ha evolucionado dejando el ámbito exclusivamente profesional asociado al buen desempeño, que hace referencia a un discurso más técnico o instrumental, para adquirir una visión mucho más amplia de alcance educativo y social:

[...] el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no solo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencias entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido (p. 26).

En una línea muy similar, Pérez, Soto, Sola y Serván (2009), entienden que las competencias trascienden el ámbito de la formación técnico profesional y del aprendizaje de un trabajo, al afirmar que constituyen un “saber hacer complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes” (p.18). Es decir, no son algo instrumental, sino que son saberes esenciales en la formación de la persona que no se pueden disociar y están relacionados con los fundamentos de la educación propuesta por Delors (1996): el aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Ahora bien, para poder tener una visión más amplia es interesante tener en cuenta la visión de algunas voces críticas. Actualmente se sigue debatiendo sobre la imprecisión conceptual que lleva a la falta de acuerdo en la definición, unido a la ausencia de investigaciones con aportes teóricos sólidos. A lo que habría que añadir los dilemas: “competencias frente a contenidos”, “enfoque de competencias frente a otros planteamientos práctico-reflexivos” de los que se tiene experiencia y han dado buenos resultados (Carabaña, 2011; De la Orden, 2011).

A propósito de estos temas, Barnett (2001) sostiene que si trasferimos estas ideas sobre la competencia al mundo académico, nos encontramos que el análisis de la misma adquiere distintos matices en función del enfoque que se asuma –centrado en los conocimientos o en los resultados– se conciben de manera diferente. Según este autor existen dos versiones de la idea de competencia que rivalizan en el ámbito académico: una es la concepción teórica de la competencia, construida en torno a la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje gira en torno a la adquisición de conocimientos y la otra –muy difundida hoy– es la concepción operacional de la competencia, que hace hincapié esencialmente en la eficacia práctica –saber cómo– que se manifiesta en el puesto de trabajo. Para poder entender de una manera más clara estas diferencias, esta voz crítica propone las distintas concepciones de la competencia tal como se ilustra en la Tabla 6:

Tabla 6
Versiones rivales de la competencia

Dimensiones	Competencia operacional	Competencia Académica
Epistemología	Saber cómo (know-how)	Saber qué (know-that)
Situaciones	Definidas pragmáticamente	Definiciones por campo intelectual
Foco	Resultados	Proposiciones
Transferibilidad	Meta-operaciones	Meta-cognición
Aprendizaje	Experiencial	Proposicional
Comunicación	Estratégica	Disciplinaria
Evaluación	Económica	De verdad
Orientación hacia valores	De supervivencia económica	De la disciplina
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual
Crítica	Para la mejora eficacia práctica	Para la mejora comprensión cognitiva

Fuente: Barnett, R. (2001, p. 225)

La sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad. Ahora bien, las competencias de hoy no son las de mañana; por tanto, el interrogante que se plantea es saber si lo que se está pidiendo a la universidad es que se ocupe de desarrollar capacidades operacionales que la sociedad demanda en detrimento del desarrollo personal que va más allá de lo instrumental. El riesgo que se corre es considerar el conocimiento como un recurso “en lugar de tratarlo como un don” (Barnett, 2001, p. 33).

Para este autor, la visión de la *competencia académica* –el intelecto, los conocimientos, la verdad, la objetividad y las disciplinas–, está siendo desplazada por la visión de la *competencia operativa*–las competencias, los resultados, las habilidades y la capacidad de transferencia–. La primera cierra filas en torno a los conocimientos, y la segunda pone el énfasis en los resultados.

Defiende la compatibilidad de las dos visiones tanto en la universidad como en la sociedad, pero su propuesta es evitar estos extremos y lograr una buena integración, superando los dos posibles reduccionismos: el academicismo y el operacionalismo. Se trata de aunar el pensamiento y la acción, lo académico y lo operacional, desde una concepción de la persona su visión se puede entender como una perspectiva constructivista u holística donde se integren todas las competencias no solo las demandadas laboralmente. La sociedad y la universidad se necesitan mutuamente aunque entre ellas como es lógico haya resistencias. De ahí que la alternativa planteada por este autor, tiene que ver con una formación para el “mundo de la vida”, otorgando el espacio necesario para formar a través del diálogo: el pensamiento crítico, las relaciones interpersonales, tener sensibilidad respecto a los demás, captar valores, apreciar estéticamente las cosas; en definitiva, tener preocupación por el entorno. Desde su perspectiva, no se trata de alcanzar resultados sino de “adoptar perspectivas alternativas para contar con un espectro de valores e intereses humanos que nos permitan abordar las cuestiones que debemos afrontar” (Barnett, 2001, p. 252). Se trata de un nuevo enfoque que incluye a la competencia, pero va más allá de la instrumentalización y pragmatismo de los conocimientos.

En definitiva, la universidad ha pasado de un sistema de enseñanza superior de élite a un sistema de formación de masas. Esto supone cambios importantes, como señala el autor “de ser una institución pequeña que funcionaba en los márgenes de la sociedad [...] se ha convertido rápidamente en una institución grande, incorporada al conjunto de las instituciones más relevantes de la sociedad” (p. 222).

Se entiende que en este entramado surja la necesidad de repensar la misión de la universidad, con la convicción de que ésta no puede estar solo al servicio de los intereses económicos o a las exigencias del mercado laboral, olvidando la misión genuina de esta institución: conservar la cultura y transmitir la sabiduría desde una perspectiva humanista, social y ética. Al reflexionar sobre esto se puede decir, como sostiene Medina (2005, p. 37) que:

Las misiones y funciones en la Universidad se entrecruzan constantemente. [...] Mientras las misiones universitarias persiguen la búsqueda de la verdad, la transmisión crítica del conocimiento científico y la formación cultural y humana superior, las funciones se orientan a la instrumentalización del saber, a la rentabilidad social de los resultados; a la transmisión de una serie de recetarios y de prácticas de inmediato uso profesional.

La universidad ha de ser puente entre el saber técnico y el saber humanista. Con un compromiso real con la formación de la persona, se trata de articular de manera armónica ambos saberes, sin caer en una formación pragmática con una visión a corto plazo fundamentada al servicio de la empresa, soslayando la función humanizadora y social de la educación. Recordando a Ortega y Gasset citado por Rumayor (2015), “un modelo educativo universitario debe ser ajeno al pragmatismo, es decir, no puede centrarse en la importancia de los datos y la practicidad como medio de formación intelectual” (p. 74).

No cabe duda que estamos ante una nueva cultura en el marco de la Convergencia Europea, que supone formas distintas de entender la sociedad. Como decía Morín (2007, p. 110):

De ahí la doble función paradójica de la universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, dotar a los maestros para las nuevas profesiones, pero también y sobre todo proporcionar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica, es decir una cultura.

Por tanto pensamos que la universidad no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de unos conocimientos, sino que debe potenciar el progresivo protagonismo del estudiante a través del desarrollo personal, social y profesional, de manera que pueda seguir aprendiendo a lo largo de la vida y desenvolverse en la sociedad de la información y del conocimiento. En palabras de Ruiz Corbella (2006, p. 101) “es necesario que la universidad responda a la configuración de la sociedad del conocimiento, por lo que deberá revisar y adecuar sus estructuras a las demandas emergentes”.

3. Clasificación de las competencias

A continuación, una vez realizada una aproximación del término de “competencia”, se examina en la literatura específica –más con intención indagadora que exhaustiva– modos de catalogar y agrupar las competencias recogiendo las más relevantes para este estudio.

De la misma manera que no existe unanimidad a la hora de definir qué se entiende por competencia, evidenciamos que pasa lo mismo a la hora de catalogarlas. La revisión realizada al respecto nos muestra que son muy variados los criterios y que no existe acuerdo

en el modo de hacerlo. Unos las clasifican por ámbitos, otros por niveles de dificultad o por niveles de concreción.

Atendiendo a la continuidad, es decir, desde lo más general a lo más específico, en el ámbito universitario una de las clasificaciones más utilizadas es la que divide las competencias en: claves, genéricas y específicas o profesionales. Esbozamos a continuación cada una de ellas.

Las competencias claves: son las esenciales para el desarrollo vital de todas las personas a lo largo de la vida, fundamentales para desenvolverse con eficacia en diversos contextos tanto familiares, sociales, como profesionales. Según la Comisión Europea (2005, p. 7) “representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización personal, inclusión y empleo”. Se consideran *las llaves maestras* que permitirán abrir las puertas a futuros aprendizajes (Rychen y Salganik, 2003; Valle y Maso, 2013).

En esta misma línea, el proyecto de la OECD (2002) *DeSeCo –Definición y Selección de Competencias–*, ha definido y seleccionado las competencias consideradas esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida. El Proyecto tiene entre sus finalidades proponer aquellas competencias que pueden considerarse esenciales, que reciben el nombre *key competences* o competencias clave. Para que una competencia pueda considerarse clave o esencial, las investigadoras Rychen y Salganik (2006) afirman que debería cumplir tres condiciones: a) contribuir a obtener resultados de alto valor personal y social; b) ser aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; c) permitir a las personas que la adquieran superar con éxito exigencias complejas.

En el *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006) y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer se presenta una síntesis de las ocho competencias clave que se proponen para todos los sistemas educativos de la Unión Europea:

- *Comunicación en la lengua materna*, es la habilidad para expresar, comprender e interpretar de forma oral y escrita: hechos, pensamientos y sentimientos, conceptos, y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.

- *Comunicación en lenguas extranjeras*, hacer referencia además de las competencias de comunicación en lengua materna a la mediación y comprensión intercultural en contextos diversos.
- *Competencia matemática, científica y técnica*: implica saber aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas de la vida cotidiana; los conocimientos y metodologías de la ciencia para explicar los fenómenos de la naturaleza para responder adecuadamente a las necesidades.
- *La competencia digital*, para realizar un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información al servicio del aprendizaje y del trabajo.
- *Aprender a aprender*, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar el propio aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, en una diversidad de contextos.
- *Las competencias sociales y cívicas*. La competencia social remite a la participación de modo eficaz en la vida social y profesional, gracias a las competencias personales, interpersonales e interculturales. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo.
- *El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa*, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.
- *Conciencia y expresión cultural*, hace referencia a la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios –la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas–.

En síntesis la propuesta de la UE, a través de estas ocho competencias claves que todas las personas necesitan para su desarrollo profesional y realización personal, invita a la reflexión sobre la formación de cualquier ciudadano para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida. En palabras de Valle y Maso (2013), tal como se ha expuesto anteriormente, son la llave para explorar nuevos modos de vivir en pleno siglo XXI.

De especial relevancia son también las denominadas *competencias genéricas o transversales*. El Proyecto DeSeCo (OCDE, 2002, p. 8) las define “habilidad para contestar las demandas o llevar a cabo una tarea de forma adecuada, y además que coincidan en ella dimensiones cognitivas y no cognitivas”. Se consideran esenciales del perfil profesional y formativo en la mayoría de titulaciones. Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones, que se relacionan con la puesta en práctica integrada de conocimientos, aptitudes, rasgos de personalidad, y valores. Son necesarias para desempeñar de manera adecuada el nivel requerido para un puesto de trabajo, y para adaptarse a los cambios del quehacer profesional. (Fernández Salinero, 2006; Lévy-Leboyer, 2003; Tejada, 2009; Villa y Poblete, 2007). Se caracterizan porque son transferibles a diferentes tareas y funciones e incrementan las posibilidades de empleo, al favorecer en las personas el cambio de un trabajo a otro; permiten la adaptación a diferentes entornos laborales; no están ligadas a una ocupación específica; se consiguen mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo de estas competencias transversales no es exclusivo de un área de conocimiento determinada, sino que deben implementarse de manera interdisciplinar y progresiva en todas las áreas.

Por otro lado, *las competencias específicas o profesionales también llamadas técnicas* son aquellas competencias propias de una determinada profesión y están directamente relacionadas con el ejercicio de profesiones concretas. Tienen un alto grado de especialización y se adquieren a través de procesos específicos, generalmente llevados a cabo en programas de formación profesional.

Estas competencias no son transferibles de uno a otro ámbito profesional por sus propias características. Están vinculadas a cada área temática, es decir, son las propias de cada titulación. Implican el dominio de los conocimientos y de las destrezas específicas relacionadas con las áreas de estudio. Se encuentran catalogadas en tres categorías:

- Las académicas que son las que se refieren a los conocimientos teóricos.
- Las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos necesarios para una determinada profesión.
- Las profesionales que incluyen tanto habilidades, destrezas, métodos y técnicas aplicadas al ejercicio de una profesión.

Se ilustra en la Tabla 7 un resumen que recoge este modo de clasificarlas.

Tabla 7
Resumen competencias claves, genéricas y profesionales

	Competencias claves	Competencias genéricas	Competencias específicas o profesionales	
CONCEPTO	Conocimientos y capacidades relevantes y necesarios a lo largo de la vida	Conocimientos y capacidades que permiten avanzar en otros aprendizajes	Conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una profesión	
Las deben tener	Todos	Los que han adquirido las competencias básicas	Los profesionales de una determinada profesión	
CARACTERÍSTICAS	Sirven de base para la construcción de otras que irán definiendo un perfil profesional y facilitan un aprendizaje continuo	Aplicables o transferibles a otras situaciones de aprendizaje	Implica el dominio de los conocimientos y destrezas específicos de una profesión	
Elementos que integran una competencia	SABER Contenidos	Contenidos mínimos imprescindibles	Generales y necesarios	Aprendizajes necesarios para desarrollar la actividad profesional y su aplicación práctica.
	SABER HACER Habilidades	Adquisición de habilidades	Aplicación y transferencia	Adquisición, mantenimiento y mejora de los métodos y técnicas específicas de la profesión
	SABER SER Actitudes y valores	Adquisición de estilos de hacer, actitudes y valores	Actitudes personales	Respeto y compromiso ético de normas en el trabajo
	SABER APRENDER Estrategias de aprendizaje	Adquisición de estrategias de aprendizaje aprender a aprender	Transversales y transferibles	Aprendizaje a lo largo de toda la vida Formación continua
	SABER ESTAR			Actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar

Fuente: Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009, p. 87)

A su vez, Tobón (2004) las clasifica en: *fundamentales, obligatorias, optativas y adicionales*. Las fundamentales son comunes a todo el campo ocupacional o profesional y se requieren como apoyo para las demás competencias. Las obligatorias son aquellas comunes a los puestos de trabajo de una determinada ocupación o familia profesional (son indispensables para obtener la titulación), y las optativas, por su parte, son específicas de un puesto de trabajo dentro de la ocupación o profesión. Por último, las adicionales se corresponden con funciones muy especializadas y no son necesarias para lograr una titulación.

Por último, nos encontramos que para poder equiparar la formación universitaria a nivel internacional, la universidad se ha visto en la necesidad de transformar sus titulaciones su propia estructura en un auténtico proceso de convergencia (Proyecto Tunning, 2003, Proyecto DeSeCo, *Definición y Selección de Competencias* OCDE, 2002, entre otros).

Uno de los estudios pioneros para el logro de esta convergencia fue el *Proyecto Tuning*, financiado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates. Este proyecto ha sido coordinado por las universidades de Deusto y de Groningen, y plantea entre sus objetivos facilitar el proceso de convergencia a través de la búsqueda de referentes comunes, basados en resultados de aprendizaje definidos como “conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje” (González y Wagenaar, 2003, p. 28).

La búsqueda de estos referentes comunes ha permitido identificar y definir las competencias genéricas, que deben alcanzar los estudiantes al finalizar su proceso de formación, para recomendarlas e incorporarlas a los sistemas educativos del modelo europeo de educación superior. Estas competencias identifican los elementos que se comparten y son comunes a cualquier titulación. En palabras de González y Wagenaar “una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, estas competencias genéricas son de gran importancia” (2003, p. 34).

Se recogen en la Tabla 8 la taxonomía de competencias genéricas propuesta por el Proyecto Tunning (2003) uno de los referentes más importantes en este punto, aunque no el único.

Tabla 8
Taxonomía de competencias genéricas

Competencias		
Instrumentales (Finalidad procedimental)	Cognitivas	Conocimientos generales básicos Capacidad de análisis y síntesis
	Metodológicas	Capacidad planificar Toma de decisiones Resolución de problemas
	Tecnológicas	Manejo del ordenador Gestión de la información
	Lingüísticas	Comunicación oral y escrita Conocimiento de una 2ª lengua
Interpersonales (Interacción social)	Personales	Capacidad crítica y autocrítica Capacidad de expresar sentimientos Capacidad para comunicarse con expertos compromiso ético
	Sociales	Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Habilidad para trabajar en un contexto internacional
Sistémicas (Relacionar las partes de un todo)	Requieren las instrumentales y personales	Capacidad para aprender y aplicar los conocimientos Capacidad de aprendizaje autónomo Creatividad Liderazgo Motivación al logro Iniciativa y espíritu emprendedor Habilidades de investigación

Fuente: Elaboración propia a partir González y Wagenaar (2003, p. 83-84)

A continuación se presenta en la Tabla 9 una comparación de las competencias genéricas propuestas por distintas investigaciones europeas y españolas que se han realizado en los últimos años (AQU, 2004; Descriptores de Dublín, 2004; mapa de competencias de la universidad de Deusto, 2006; Proyecto Tunnig, 2003; Reflex, 2007; UE-Converge, 2006). Del análisis de las diferentes propuestas de estas investigaciones europeas y españolas realizadas sobre las competencias genéricas, se comprueba por una parte, que las seleccionadas son las que consideran más relevantes para el desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida, y se pueden aplicar a diversas y múltiples situaciones.

Tabla 9

Competencias genéricas propuestas por investigaciones europeas y españolas

Competencias genéricas	Réflex	Tunnig	UE- Converge	Deusto	AQU	Descriptor Dublín
<i>Competencias del aprendizaje autorregulado</i>						
Aprendizaje autónomo		X	X		X	X
Iniciativa y motivación		X	X	X		
Planificación y organización		X	X	X	X	
Manejo adecuado del tiempo	X		X	X	X	
Preocupación por la calidad		X	X	X		
<i>Competencias Cognitivas Superiores</i>						
Capacidad de síntesis		X	X			X
Capacidad de análisis	X	X	X			X
Pensamiento creativo e innovador	X	X	X			X
Capacidad de resolución de problemas	X	X	X	X		X
Aplicación de los conocimientos a la práctica		X	X			X
Toma de decisiones		X	X			X
Juicio crítico (trabajo personal y el de otros)	X	X	X	X		X
<i>Competencias de comunicación</i>						
Comunicación y presentación escrita	X	X	X	X	X	X
Comunicación y presentación oral	X	X	X	X	X	X
Capacidad para redactar informes o documentos	X					X
Capacidad para comunicarse en otros idiomas	X	X	X	X	X	
<i>Competencias Instrumentales</i>						
Manejo de las TIC	X	X	X	X	X	
Habilidad en la búsqueda de información		X	X		X	X
Habilidad en la organización de la información		X	X		X	X
Habilidad en el manejo de base de datos				X		X
<i>Competencias interpersonales</i>						
Capacidad para negociar y resolver conflictos	X	X	X			
Capacidad para coordinar	X					
Capacidad para trabajo en equipo/	X	X	X	X	X	
Liderazgo	X	X	X	X		
Habilidad para la interacción social		X		X		
Actitudes, ética						
Compromiso ético, ética profesional		X	X	X	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez-Elvira (2008, p. 9)

Todos coinciden en destacar la comunicación–competencia instrumental necesaria tanto para el ámbito académico como para el profesional– con sus indicadores respectivos: *comunicación y presentación escrita y presentación oral* seguida de la capacidad de comunicarse en otros idiomas, con el fin de que puedan interaccionar y comunicarse

adecuadamente a través de distintos medios y con distintos agentes educativos. También se puede observar la importancia que tienen, al menos para cinco de estas investigaciones, *la capacidad de resolución de problemas; el juicio crítico; manejo de las TIC y la capacidad para trabajar en equipo* presentes en la mayoría de los perfiles profesionales.

En la literatura revisada se evidencia la necesidad de incorporar las competencias genéricas en los procesos formativos de las titulaciones. Para algunos autores existen distintos modos de abordarlas desde la universidad, entre sus propuestas están: implementarlas en curriculum de las asignaturas de modo transversal a través de estrategias metodológicas que favorezcan su desarrollo, trabajarlas en las materias optativas donde específicamente se puedan desarrollar estas competencias; y realizar acciones formativas al margen del curriculum no solo durante los estudios universitarios sino a lo largo de su trayectoria profesional (Corominas, et al., 2006; Gómez, Roca y Guerrero, 2014, Sánchez y Gairín, 2008).

4. Las competencias profesionales en la educación

Centrando ya el tema de nuestra tesis, con la mirada en EEES que proyecta una formación integral a través de las competencias específicas y transversales. Nos planteamos las siguientes preguntas o cuestiones de investigación:

- La formación universitaria que reciben los estudiantes de Magisterio ¿es adecuada a las demandas del nuevo modelo pedagógico?
- ¿Cuál es el espacio formativo más idóneo para el desarrollo de las competencias? ¿Están articuladas la formación teórica y la formación práctica en el Plan de Estudios?
- ¿Qué competencias profesionales son necesarias actualmente en la formación universitaria de los maestros de Educación Primaria para desempeñar bien su futuro trabajo?

En relación con estas cuestiones, el estudio *Tertiary Education for the Knowledge Society*, realizado por la OECD (2008), centra el debate educativo en los siguientes interrogantes que vienen a confirmar las exigencias de las que venimos hablando:

- ¿Reciben los universitarios una educación pertinente o existe un desajuste entre los estudios que ellos eligen y las necesidades que se demandan?
- ¿Son apropiadas las capacidades y las habilidades que los jóvenes adquieren para el desempeño exigido en el mundo laboral?

Se puede entender así que el nuevo modelo pedagógico del EEES proponga que en el periodo de formación inicial, el estudiante adquiera competencias porque son imprescindibles para acceder al mercado de trabajo y el complemento necesario para incrementar el currículo académico (Freire, 2009).

Hoy, cuando se habla de la Educación Superior, se reconoce que coexisten dos planteamientos, el universitario propiamente dicho y el no universitario de enseñanza superior orientada a la formación profesional. Es decir, la idea tradicional de universidad da paso a un nuevo concepto de institución superior, que aspira a profesionalizar la formación universitaria (Ruiz-Corbella y Naval, 2012). Se entiende que en esta coexistencia, la universidad debe encontrar el modo de articular el conocimiento científico y riguroso con la formación profesional. Es decir, no se puede renunciar a una formación académica y científica por las exigencias del mercado laboral. Se trata de encontrar el equilibrio pues tan importante es que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, la capacidad de pensar por sí mismos, el afán por saber, como aprender a resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo en el contexto profesional y ciudadanos comprometidos con la sociedad de su tiempo.

Sin duda, los cambios sociales, económicos y culturales implican nuevas formas de mirar y entender el mundo globalizado, donde las tecnologías brindan nuevos sistemas de comunicación interpersonal de alcance universal aportando medios e instrumentos tecnificados para realizar el trabajo y surgen nuevos valores y normas de comportamiento. Claramente, esto tiene una fuerte repercusión en el ámbito educativo, donde la comunidad universitaria debe reflexionar para encontrar el modo –a nuestro juicio– de articular los cambios necesarios que posibiliten la adaptación a las necesidades emergentes de una sociedad cada vez más compleja.

En suma, la universidad debe velar para no perder su naturaleza y misión esencial: impartir conocimiento científico, contribuir a formar ciudadanos críticos y comprometidos con su desarrollo personal, intelectual, cultural, social y profesional. En este sentido,

coincidimos con Tejada (2013): su posición en este entramado es privilegiada. Debe integrar la excelencia académica y la respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad en la que está inserta.

4.1 Acerca del concepto de competencia profesional en el maestro

En este apartado consideramos pertinente clarificar por una parte el concepto de *competencia profesional*, y por otra fundamentar la formación profesional del maestro de Primaria sobre un modelo de competencias. De la revisión realizada destacamos los enfoques y modelos teóricos que pueden permitir perfilar el modelo del perfil competencial del maestro de Primaria en esta investigación.

En primer lugar, se aborda el concepto desde la perspectiva profesional sin pretender realizar una descripción exhaustiva. La ingente producción bibliográfica sobre el tema y la disparidad de criterios hace difícil establecer pautas comunes a la hora de saber qué se entiende por competencia profesional. Subrayamos que es una tarea compleja, tal como ya se ha mostrado, pues existen muchos modos de definirla y sigue evolucionando constantemente.

Las diversas investigaciones realizadas sobre este tema, ponen de manifiesto la gran variedad de elementos que configuran las distintas definiciones, de ahí, que se encuentren coincidencias y discrepancias según las propuestas realizadas por distintos autores. Unos ponen el énfasis en el carácter teórico-práctico de las mismas de manera simultánea, otros las vinculan al ámbito profesional. Existe también cierto consenso sobre su significado y aplicación a una serie de ámbitos: formación docente, gestión de recursos humanos, orientación profesional entre otros (Vélaz de Medrano, Manzanares, López y Manzano, 2013).

Teniendo en cuenta las presentadas anteriormente desde una visión más general se han seleccionado varias definiciones del término *competencia profesional* con la finalidad de realizar un análisis de las mismas y ver aspectos esenciales para el ejercicio de la profesión (Tabla 10).

Tabla 10

Selección de definiciones de competencia profesional

Autor/ Referencia	Definición de competencia profesional
Bunk (1994, p. 9)	“Quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”
Mertens (1996, p. 60)	“La competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado”.
Tejada (1999, p. 27)	“Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares”.
Valverde (2001, p. 30)	“La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo”
Navío (2005, p. 216)	“Un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo”.
Echeverría (2005, p. 17)	“La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión”.
López Ruiz (2011, p. 287)	“Sistema de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr un pleno desarrollo personal integral”.

Fuente: Elaboración propia

De estas definiciones podemos deducir la complejidad del término. Ser un profesional competente en el ámbito de la educación y realizar bien las funciones y tareas específicas implica: movilizar, integrar y transferir, los conocimientos, el saber hacer –procedimientos–, el saber ser y estar –actitudes y valores–, las características personales y la experiencia para ponerlos en acción y resolver los problemas que se presenten en un contexto determinado de trabajo.

En segundo lugar, en algunas definiciones aparece el carácter de utilidad de la competencia profesional, entendida como la capacidad de hacer frente a situaciones profesionales cambiantes donde es necesario ser polivalente y flexible para adaptarse al contexto de trabajo. Este análisis de las distintas definiciones invita a realizar algunas reflexiones:

- La competencia profesional no es una suma de elementos, sino la articulación de atributos y recursos personales –*conocimientos, procedimientos y actitudes*– que se movilizan de manera interrelacionada cuando son requeridos en un contexto determinado, para resolver eficazmente tareas complejas derivadas del ejercicio profesional.
- Para la mayoría de los autores estudiados, la competencia profesional es un atributo personal, que no se puede entender al margen del contexto de trabajo, éste es clave para que se pueda desarrollar mediante acciones diversas tales como procesos reflexivos –atributo personal– o de aprendizajes según el –contexto–. Es decir, la acumulación de conocimientos y la suma de saberes y actitudes no implica ser competente. La transferencia de conocimientos está relacionada con ejecuciones para resolver situaciones complejas; esto no supone la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas estandarizadas de actuación. Tal y como apunta Cano (2008) para ser competente se requiere la reflexión.
- Por tanto, para llegar a ser competente profesionalmente, la persona va aplicando de un modo progresivo en diversos contextos los distintos saberes, resolviendo los problemas que se presenten para lograr un desarrollo personal a través de la experiencia.

- Es evidente que uno de los elementos constitutivos de la competencia profesional es la experiencia, que se desarrolla de un modo progresivo y dinámico a lo largo de toda la vida. Su adquisición está relacionada con acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si se le da importancia a lo informal (Navío, 2005). De ahí, que ser competente hoy no significa ser competente mañana o en otro puesto de trabajo.

En definitiva, para ser competente siguiendo a Tejada y Ruiz (2016) no es suficiente con poseer recursos –saberes– es necesaria la experiencia para saberlos utilizar en contextos particulares:

Las competencias son sólo definibles en la acción. No son reducibles ni al saber, ni al saber hacer, por lo tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en las capacidades sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos (p. 20).

Ahora bien, el concepto de competencia profesional aplicado al ámbito de la formación tiene un significado más extenso, va más allá de realizar con eficacia determinadas tareas vinculadas a la profesión, pues comprende también el desarrollo de capacidades de naturaleza personal e interpersonal de una manera integrada y global (Rosales, 2010).

4.2 Enfoques y modelos teóricos en torno a la competencia

En relación con los principales *enfoques teóricos*, en la literatura especializada se observa, que no hay un modelo único en torno a la competencia. Gonczi (1996 citado por Navío, 2005, p. 220) presenta tres enfoques diferentes:

El *enfoque conductista*: la competencia se asocia a conductas vinculadas a tareas concretas y se relaciona con el desempeño profesional, sin establecer conexión con otras funciones. Se pone el acento en la descripción de conductas observables en el puesto de trabajo. En este enfoque la evidencia de que se posee la competencia, es decir, su modo de evaluarla se realiza a partir de la observación directa de las conductas, para comprobar cuales reflejan mejor el desempeño profesional. Por tanto, es aplicable a diferentes contextos laborales y se entiende que reciba críticas por ofrecer una visión reduccionista y positivista del tema. Las críticas se centran por no tener en cuenta los procesos individuales –conocimientos, aptitudes, capacidades– y grupales referidos a la ejecución de ciertas tareas y por no considerar el papel del juicio profesional en cada tarea (Tejada y Navío, 2005).

El *enfoque atribucional*: enfatiza los atributos personales de la persona que son decisivos para el ejercicio de la profesión. A diferencia del anterior, da importancia a los procesos subyacentes –conocimientos, capacidad de pensamiento crítico, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad– etc. En este sentido, las competencias se caracterizan porque se pueden transferir a distintas situaciones pero se ignora el contexto en el que se desarrollan. Este enfoque como el anterior también recibe críticas. Hacen referencia a la falta de evidencia de los aspectos que se ponen en juego para certificar la presencia de las

competencias genéricas; además, se pone en duda que algunas competencias se puedan transferir. Pero la crítica más importante a este enfoque es la descontextualización, por no tener en cuenta las situaciones en que se ponen en acción.

El *enfoque integrado o relacional*: vincula el enfoque anterior de los atributos personales con las funciones a desarrollar en el contexto en el que son utilizados. La competencia recibe el nombre de relacional por ser una combinación de atributos – conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores– con las funciones o tareas profesionales que se ponen en acción en situaciones determinadas. Este enfoque es el más cercano a nuestra visión. A diferencia de los anteriores considera aspectos relacionados con el contexto y con la actividad central de la persona en la ejecución de la competencia, pero no soluciona el problema conceptual. En la actualidad es el más extendido.

Otros enfoques interesantes como marco de referencia para iluminar aquél con el que nos identificamos en nuestro trabajo son: *el enfoque constructivista*, que pone el acento en el potencial educativo del ser humano a diferencia del enfoque conductista que lo pone en el desempeño y el *enfoque holístico*. En el primero, las competencias se construyen a través de un conjunto de acciones de carácter educativo, dándose una interacción entre el conocimiento, las experiencias previas y los aportes personales. No se construyen solo a partir de las demandas del mercado laboral. De ahí, que se ponga la mirada en la persona que construye su propio aprendizaje, independientemente del desempeño. Se concede importancia al contexto donde se ponen en juego y a las personas: sus objetivos y sus posibilidades (Mertens, 1998).

En cuanto al segundo, el *enfoque holístico integrado y dinámico* estamos de acuerdo con Navío (2005) es el más completo, pues aglutina dos elementos que dan sentido al concepto de competencia, el conjunto de atributos de la persona que no se limitan solo al conocimiento, sino que tienen en cuenta también habilidades, actitudes, y valores, para el desempeño y el contexto en el que éstas se ponen en juego. En este *enfoque* la relación entre los atributos personales y los requerimientos es doble. Es decir, los atributos personales en contextos concretos condicionan el tipo de desempeño requerido y, a su vez, las exigencias que se piden condicionan el tipo de atributos que se deben exigir y desarrollar.

En definitiva, este enfoque nos parece que es el que más se ajusta a nuestra propuesta, porque tiene en cuenta el papel activo de la persona, considerando importantes tanto los

conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes y valores como los aspectos metodológicos y participativos relacionándolo con el contexto; es decir, no se consideran las competencias como habilidades concretas sino que se acentúa el sentido aplicativo, contextualizado, y dinámico, de manera que se van acumulando experiencias personales, culturales, profesionales, configurando la trayectoria profesional a través de la formación a lo largo de la vida.

Modelos teóricos de referencia

A continuación, presentamos algunos modelos teóricos de referencia de competencias profesionales con el fin de acercarnos al modelo que se asume en esta investigación. Se destaca, por su vinculación al ámbito educativo, la propuesta de Bunk (1994). Una síntesis de estos contenidos específicos se puede apreciar en la Tabla siguiente:

Tabla 11
Contenidos de las competencias profesionales

Competencia Técnica <i>Conocimientos, destrezas aptitudes</i>	Competencia Metodológica <i>Procedimientos</i>	Competencia Social <i>Formas de comportamientos</i>	Competencia Participativa <i>Formas de organización</i>
-Transciende los límites de la profesión. -Relacionada con la profesión -Profundiza la profesión. -Amplía la profesión. -Relacionada con la empresa.	-Procedimientos de trabajo variable. -Solución adaptada a la situación. -Resolución de problemas. -Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos. -Capacidad de adaptación.	<i>Individuales:</i> -Disposición al trabajo. -Capacidad de adaptación. -Capacidad de intervención. <i>Interpersonales:</i> -Disposición a la Cooperación. - Honradez.-Rectitud. *Altruismo.-Espíritu de equipo.	<i>Capacidad de:</i> - Coordinación. -Organización. -Relación. -Convicción. -Decisión. -Responsabilidad. -Dirección.
Competencia de acción profesional			

Fuente: Bunk (1994, p. 10)

En este modelo, las competencias se clasifican en cuatro categorías: competencia técnica –saber–; competencia metodológica –saber hacer–; competencia social –saber ser–, y competencia participativa –saber estar–. Para el autor las competencias poseen una serie de contenidos que se integran y dan lugar a la *competencia de acción profesional*, que es indivisible y requiere de una formación dirigida a la acción.

Una adaptación de esta clasificación la realiza Echeverría (2001, 2002), quien propone la competencia personal en lugar de la competencia social de Bunk (1994). Dicha propuesta contempla la visión holística de la competencia de acción profesional como el resultado indivisible de la integración de las cuatro dimensiones interrelacionadas: la competencia técnica, la competencia metodológica, la competencia participativa y la competencia personal, tal y como se ve reflejado en la Figura siguiente:



Figura 3

Visión holística de la Competencia de Acción Profesional

Fuente: Echeverría (2002, p. 18)

A partir de esta visión de la competencia de acción profesional y siguiendo el modelo adaptado de Echeverría, (2001, 2002, 2005) en esta investigación se ha optado por articular las siguientes competencias con los cuatro saberes que la integran:

- Competencias cognitivas (saber). De carácter técnico–profesional, relacionadas con un determinado ámbito profesional, que le permiten disponer de conocimientos especializados y dominar, de forma experta, los contenidos y las tareas propias de su actividad como profesor.
- Competencias didáctico–metodológicas (saber hacer). De carácter práctico, relacionadas con el saber aplicar los conocimientos interiorizados a situaciones profesionales y docentes específicas, utilizando todas las estrategias y procedimientos más adecuados a las acciones a desarrollar, solucionando los problemas de forma autónoma, así como saber transferir las experiencias adquiridas, siempre que sea

posible, con las modificaciones adecuadas a cuantas situaciones nuevas se le vayan presentando.

- Competencias participativas (saber estar). De carácter social, es saber colaborar con otras personas de forma comunicativa; implica tener habilidades interpersonales y un conjunto de actitudes que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral (alumnos, profesores, personal de administración y servicios, etc.), y participar en la organización y estar dispuesto a aceptar responsabilidades.
- Competencias personales (saber ser). Hacen referencia a las características y actitudes personales, –auto-imagen realista de uno mismo–; con saber actuar en concordancia con los propios principios, ideas y convicciones; con saber asumir, libre y consecuentemente, las responsabilidades que le correspondan en cada situación, momento y/o circunstancia; con saber tomar decisiones válidas y pertinentes; con saber hacer frente a las adversidades e inconvenientes que puedan surgirle; con saber mantener siempre una línea de actuación motivadora y exenta de altibajos, que hacen posible el buen desempeño profesional de manera coherente y reflexiva.

Las competencias técnicas y metodológicas configuran la cara más visible del desarrollo profesional y son más fáciles de desarrollar a través de programas y seminarios de formación. Mientras que las sociales y personales constituyen la clave del comportamiento en el puesto de trabajo, se manifiestan en las creencias y convicciones de la persona (Rodríguez Esteban, 2007). Estas aglutinan aspectos más difíciles de desarrollar desde los estudios universitarios.

Coincidimos con Echeverría (2002) al señalar con un juego de palabras la síntesis de la competencia de acción profesional diciendo que es una cuestión de *saber* –técnico y metodológico– y *sabor* –participativo y personal–; en definitiva una integración de todos los componentes, que según el autor es indivisible.

En esta misma línea (Le Boterf, 2001 y Martínez y Echevarría, 2009) consideran que la competencia de acción profesional es *integradora*, porque todos los elementos que la configuran: aptitudes, actitudes, aspectos técnicos, metodológicos, personales se complementan y a su vez es *dinámica*, ya que la persona desarrolla dichas competencias a lo largo de su trayectoria profesional y vital. No es, por tanto, un concepto estático e inmune a los cambios, sino interactivo con los mismos.

Desde otra mirada muy similar a la planteada por este autor, Rodríguez Esteban (2007) afirma que una de las clasificaciones más extendidas es la que considera las competencias como categorías de saberes siguiendo los pilares establecidos por J. Delors (1996):

- Saber: contenidos disciplinares.
- Saber hacer: habilidades, procedimientos destrezas y aptitudes.
- Saber estar: que hace referencia a las actitudes.
- Saber ser: valores y creencias.

Los requerimientos propuestos por Delors (1996) han sido recogidos en el *Libro Blanco del Título de Magisterio* (ANECA, 2004). Nos parece interesante advertir el paralelismo entre los pilares de la educación del siglo XXI con los elementos que integran la competencia y la clasificación de los modelos teóricos de referencia estudiados como se puede apreciar en Tabla 12:

Tabla 12

Paralelismo: Pilares de la Educación, elementos de la competencia y competencia profesional

Pilares de la Educación (Delors, 1996)	Elementos que integran la Competencia	Competencia de Acción Profesional (Bunk,1994; Echevarría, 2002,2005)
Aprender a conocer	Saber	Competencia técnica
Aprender a hacer	Saber hacer	Competencia metodológica
Aprender a vivir juntos	Saber estar	Competencia social /participativa
Aprender a ser	Saber ser	Competencia personal

Fuente: Elaboración propia

Retomando alguna de las preguntas planteadas sobre la adaptación actual de los estudios que se imparten en la titulación de Magisterio en la universidad, se puede afirmar que se está ante uno de los desafíos de la Educación Superior, dentro o fuera del proceso de convergencia, teniendo en cuenta que uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia es promover un cambio, una renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje, para adaptarse a las exigencias de la sociedad actual y dar respuesta a los grandes retos que tiene la educación del siglo XXI.

CAPÍTULO II

EL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL SIGLO XXI

“Es innegable que la profesión de maestro, por la influencia y huella que deja en la personalidad de los niños durante el tiempo que ejerce su tarea educadora y docente con ellos, se trata de una actividad formadora que requiere un profundo compromiso moral, además de toda la preparación técnica pedagógica-didáctica que los tiempos actuales exigen. Ciertamente, para fomentar los mejores valores morales en los alumnos, es totalmente imprescindible que el maestro los viva personalmente como educador”.

(Sarramona, 2014, p. 53)

1. La formación inicial del maestro

En este capítulo, después de una breve mirada a los distintos modelos de formación docente, trataremos las distintas reformas y planes de estudio para la formación de los maestros en España, subrayando los hitos que parecen más significativos desde el siglo XIX hasta la puesta en escena del título de Grado de Educación Primaria dentro del contexto actual del EEES. A continuación se aborda el Prácticum como lugar privilegiado de

aprendizaje del maestro, para dar paso a las competencias y funciones. A partir del debate sobre las competencias del docente y su formación, explicaremos una propuesta de competencias profesionales del maestro de Educación Primaria que será una de las aportaciones del presente trabajo. Es lo que se ha llamado “síntesis integradora”.

A través de la revisión de la literatura científica, comprobamos como en las últimas décadas son numerosas las investigaciones que se han aproximado al estudio de la formación del profesorado desde distintos ángulos a lo largo de su dilatada historia, ofreciendo importantes reflexiones sobre la necesidad de un cambio en los procesos de formación tanto inicial como permanente. En este sentido se pueden consultar, entre otros, los trabajos de Baelo y Arias, (2011); Cantón y Cañón (2011); Diker y Terigi, (1997); Esteve (2009); Feiman-Nemser (1990); Imbernón (2007); Korthagen (2010); Marcelo (1994, 2002); Perrenoud (2010b, 2012), Rosales (2014); Zeichner (2010).

Hablar de formación en general y de formación inicial de los maestros en particular, implica entender que se trata de un fenómeno complejo y diverso que puede ser estudiado desde distintas perspectivas o tendencias complementarias entre sí, ahora bien ninguna de ellas explica la complejidad de este proceso (Marcelo, 1994). Reflexionar sobre los rasgos que las definen nos puede abrir horizontes sobre el modelo teórico-formativo que más se ajuste a la visión de este estudio.

La formación inicial del maestro como la permanente no puede entenderse al margen de un modelo educativo. Como indica Imbernón (1997, p. 36), cada perspectiva alude a “una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética”, que se traduce en los elementos esenciales: la visión filosófica, antropológica y psicológica que se tenga de la persona, el papel del estudiante y del profesor, el proceso de enseñanza y aprendizaje y, el contexto formativo, el contenido de la formación y las personas implicadas en la misma. De ahí la importancia de conocer las perspectivas que han influido en la formación del maestro en los últimos años.

A continuación se realiza una breve síntesis de las principales características de los distintos modelos de formación del profesorado con el propósito de analizar los diseños que se han mantenido a lo largo de los años. Conviene señalar que, en la literatura revisada, los investigadores utilizan distintos términos al hablar de formación del profesorado. Así, Pérez Gómez (2000) utiliza el concepto de perspectiva; mientras Zeichner (1983) recurre al

término paradigma y Liston y Zeichner (1993) prefieren referirse a tradiciones de formación.

A partir de estos marcos conceptuales se analizan varias de las orientaciones formativas:

1. *Modelo tradicional o aprendizaje de un oficio.* Enseñar es una actividad artesanal en la que el saber se va acumulando (Pérez Gómez, 2000). En este enfoque el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en la experiencia como principal fuente del conocimiento y del aprendizaje, supone una separación entre teoría y práctica. Es decir, se aprende a ser maestro a través de la puesta en escena de las funciones de enseñanza en el aula. El futuro maestro es receptor pasivo y aprende por observación e imitación, y por un proceso de ensayo-error, reproduce conceptos, hábitos, rutinas en el aula hasta que es capaz de asimilar el oficio en contacto con un maestro experimentado. Por lo tanto, desde esta perspectiva “se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto” (Diker y Terigi, 1997, p. 113).

2. *Modelo de formación inicial de orientación académica.* Se trata de una concepción de la docencia como transmisión sobrecargada de saberes culturales, cuyo punto de mira es lo disciplinar. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en el profesor especialista cuya función es transmitir conocimientos de la disciplina que enseña y en este caso el alumnado es receptor pasivo de los contenidos, como en el modelo anterior. Para Davini (1995) este modelo considera superficial e innecesaria la formación pedagógica. Esto significa que en la formación inicial no se favorecen los conocimientos pedagógicos necesarios para el ejercicio profesional. En este sentido se entiende que Pérez Gómez (2000) diga que este modelo se inserta en un enfoque enciclopédico donde lo que se le exige al profesor es la posesión de los contenidos de la disciplina y que tenga la capacidad de explicar con claridad dichos contenidos, restando importancia a la formación didáctica y a las habilidades, destrezas y actitudes que se contemplan en la formación pedagógica, que el futuro maestro deberá adquirir en el ejercicio profesional.

En definitiva, en este modelo la misión del profesor se reduce a enseñar a los alumnos los contenidos de la materia de la que es experto. Se prioriza la formación disciplinaria (Diker y Terigi, 1997) frente a la pedagógica. Lo importante es el dominio de los

conocimientos de la asignatura y los contenidos de la misma que es lo que se tiene que enseñar, relegando a un papel secundario los aspectos psicopedagógicos.

3. *Modelo tecnológico* se ha considerado uno de los más influyentes. Se basa en el conocimiento de la teoría y el aprendizaje de técnicas, estrategias y habilidades para alcanzar los objetivos establecidos y transmitirlos. Se caracteriza por una concepción de la docencia como proceso técnico de resolución de problemas. Es una tecnificación de la enseñanza sin implicar en la formación otros componentes. Para enseñar al alumno, el profesor asume el rol de un técnico que, busca modos de hacer para llevarlos a la práctica. Coincidimos con Imbernón (1997) al señalar que una de las debilidades de este modelo es priorizar la técnica sobre lo humanístico y artístico, porque no tiene en cuenta las necesidades y las características de los alumnos ni el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para las profesoras Diker y Terigi, (1997, p. 115) se “establece una distinción clara entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende el segundo como una aplicación del primero”. Esta perspectiva se la vincula con la formación del profesorado basada en competencias (Marcelo, 1994).

4. *El paradigma práctico-reflexivo*. Surge como una crítica al modelo anterior. Este enfoque, junto al academicista, es el más asumido para aprender el arte, la técnica y el oficio de enseñar (Marcelo, 1994). Se caracteriza por ser un modelo reflexivo sobre la práctica que entiende la enseñanza como un proceso de desarrollo personal que va más allá de los medios y las técnicas para alcanzar los objetivos previstos. Tal y como sostiene (Korthagen, 2010, p. 98) “la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas”. En cierta medida, la formación reflexiva indaga sobre las propias acciones educativas y la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para resolver las situaciones que se plantean (Cano, 2005; Pérez Gómez, 2000; Tiana Ferrer, 2011).

5. *El paradigma personalista* de formación del profesorado. Se caracteriza por centrar la formación de la persona con todas sus potencialidades. Desde esta perspectiva se incide en los aspectos de la personalidad y se orienta hacia el desarrollo autónomo. Este modelo interpreta la formación desde la práctica en el contexto del trabajo, donde la competencia en la enseñanza se vincula a la madurez psicológica del estudiante que es el agente activo que, a través de la reflexión, determina la dirección de su propia formación (Ziechner, 2010).

6. *El paradigma crítico y de transformación social.* Parte de las necesidades e intereses de los maestros en formación. Orientado al análisis y resolución de problemas asociados a la práctica educativa. El maestro se desenvuelve en entornos complejos donde tiene que desarrollar sus funciones a partir de la indagación y la crítica reflexiva, asumiendo un papel activo. Se trata de potenciar una visión reflexiva y crítica que ayude al maestro a pensar e indagar como desarrollar la actividad pedagógica para hacer frente a los problemas que se le presenten en el aula y en el contexto de trabajo (Gómez, 1996).

Cada una de estas perspectivas formativas, como hemos podido observar, se focalizan en diferentes aspectos: –transmisión de los conocimientos, la orientación personal, la orientación práctica y tecnológica, la orientación crítica, la integración de la teoría y la práctica y la reflexión sobre la misma– todas se deben tener en cuenta en la formación del maestro, pero ninguna explica la complejidad de este proceso (Marcelo, 1994). Es evidente que dicha formación está experimentando cambios profundos que están pendientes de resolver y es uno de los puntos críticos del sistema educativo actual.

En la actualidad, la formación inicial del maestro se debate entre dos opciones: la universitaria más académica donde el conocimiento se vincula a las disciplinas pedagógicas y a la investigación y la opción centrada en el lugar de trabajo orientada a desarrollar las estrategias necesarias vinculadas con los aprendizajes, despreciando el conocimiento y los fundamentos pedagógicos. Estamos de acuerdo plenamente con Prats, (2016, p. 29) “quizá, del equilibrio entre ambas opciones surja una propuesta solvente de formación inicial que responda a los retos que exige hoy la educación”.

Se trata de formar maestros comprometidos con la educación que sean capaces, a través de la reflexión crítica, de construir su propia identidad. El enfoque teórico que más se ajusta a nuestra visión es una formación que alcance de una manera global todas las capacidades de la persona sin reducir la formación a un conjunto de aspectos técnicos –en aras de la empleabilidad–, y que conciba la docencia como un conjunto de relaciones interpersonales donde se ponen en juego aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales, en un todo interrelacionado, que favorecen el enriquecimiento mutuo entre el profesor y el aprendiz. Por tanto, se entiende que la formación es un proceso continuo, donde se van desarrollando armónicamente tanto los aspectos personales, como los profesionales.

1.1 De los enfoques tradicionales del siglo XIX a las perspectivas actuales

Señalamos muy sucintamente en un breve recorrido histórico desde el siglo XIX los aspectos más significativos con algunas referencias a los contenidos, competencias y asignaturas que configuraron los distintos Planes de Estudios que, en función de las necesidades sociales de cada momento histórico, se han diseñado para formar a los maestros.

Las primeras instituciones creadas en España a partir del siglo XIX dedicadas a la formación de maestros y educadores fueron: la Escuela Universitaria “Pablo Montesino” (antigua Escuela Normal Central), la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (heredera de la antigua Escuela de Estudios Superiores del Magisterio), la Escuela Universitaria “María Díaz Jiménez” (antigua Escuela Normal Central de Maestras) y el Instituto de Ciencias de la Educación.

En España, la primera Escuela Normal se llamó oficialmente *Seminario Central de Maestros del Reino* y abrió sus puertas en 1839, bajo la dirección de Pablo Montesino, siguiendo el modelo de la *École Normale* creada en Francia en 1794. Esta institución hizo que la profesión del maestro dejara de ser vista como una actividad gremial. El nuevo centro tenía dos objetivos fundamentales desde su fundación: el primero, la formación del profesorado de las Escuelas Normales provinciales, y el segundo, la formación de los maestros de Educación Primaria.

El Plan de Estudios se consolidó cuando tuvo lugar la institucionalización del Sistema Educativo con la ley Moyano de 1857. Como afirman Cantón y Cañón, (2011), a partir de entonces se va perfilando la profesión de maestro, sobre todo con las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza con Giner de los Ríos y Cossío.

Las competencias que debían de adquirir los maestros en su formación inicial eran, por una parte, dominar los conocimientos teóricos de los contenidos del currículum de la Enseñanza Primaria, y, por otra, las relacionadas con el saber hacer: desarrollar estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo; realizar materiales didácticos y poner en práctica los métodos adecuados a las necesidades organizativas de la escuela. En definitiva, en la formación de los maestros se daba prioridad a los conocimientos teóricos para transmitir los aprendizajes sin reflexionar sobre el cómo y el para qué de los mismos, poniéndose de manifiesto la poca preparación pedagógica que

recibían los maestros en su periodo de formación en las Escuelas Normales (Román y Cano, 2008). La finalidad era extender la educación a toda la población, para erradicar los males sociales y promover el progreso.

En este contexto podemos afirmar que estos maestros hijos de clase medias urbanas y rurales con poca consideración social y no pudiendo vivir de su profesión por estar mal pagados, eran maestros que se veían aislados trabajando en pequeños pueblos y aldeas malviviendo de su profesión. En la Segunda República se sustituyeron las oposiciones por unos cursillos y en la Guerra Civil y en la posguerra se nombraron maestros con solo pasar una elemental prueba. Tenían una posición relegada frente a los profesores de Instituto que tenían como alumnos a los que accedían a estudios y trabajos profesionales cualificados (Cantón y Cañón, 2011).

En las últimas décadas del S. XX se produjeron algunas novedades de relevancia histórica en la formación del profesorado al elevar los estudios de Magisterio –profesorado de E.G.B– a la categoría de universitarios, debido a la incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad dando una formación más amplia a los maestros y mejorando su retribución. Otra novedad digna de desatacarse es la creación de especialidades en unos estudios que siempre habían sido generalistas (Nieto, 2004).

Con la Ley General de Educación de 1970, en adelante –LGE–, la Enseñanza Primaria paso a ser Enseñanza General Básica, con una estructura de tres ciclos y sentándose las bases en el principio de personalización con todas las consecuencias pedagógicas y organizativas que implicaba. Estos cambios tuvieron sus repercusiones a pesar de las resistencias de algunas universidades que no querían equiparar los estudios de Magisterio con las carreras universitarias tradicionales. Fue necesaria una nueva reforma del sistema escolar para que las Escuelas Normales se integraran en Facultades de Educación mejorando los estudios de Magisterio a través de un nuevo Plan de Estudios con una duración de tres años (Plan Experimental de 1971), a la vez que se desarrollaron investigaciones sobre la formación del profesorado.

La reforma proyectada por la Ley que exigía una reforma en la formación de los estudios de Magisterio, se hizo realidad dos años más tarde, con el Decreto 1381/1972 de 25 de mayo. España fue uno de los primeros países en integrar las Escuelas Normales en la

Universidad como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica.

A lo largo de la década de los setenta y principios de los ochenta se siguen dando reformas renovando los contenidos científicos y pedagógicos de los planes de estudio con la intención de lograr una mayor equiparación entre la formación del maestro y el resto de carreras universitarias.

Esta tarea, la formación de los Maestros de Educación Primaria, continuó ininterrumpidamente hasta la integración y transformación de las Escuelas en Facultades de Educación impartiendo la Diplomatura de Maestro y algunas Licenciaturas como Pedagogía y Psicopedagogía. La Diplomatura de Maestro estaba estructurada en tres años de estudios y contaba con varias especialidades: Filología, Ciencias Humanas, Ciencias, Educación especial y Educación Preescolar. Al finalizar los estudios se obtenía el título de Diplomado.

Los cambios más significativos en la formación del profesorado de Primaria se dieron cuando se aprobó Ley de Reforma Universitaria –LRU– el 25 de agosto de 1983. Esta ley no cambio los programas de estudio ni la estructura de las enseñanzas para los maestros de Primaria, pero si afectó a la reorganización del profesorado de las Escuelas Universitarias que pasaron a formar parte de los Departamentos: “órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de sus respectivas áreas de conocimiento” (Molero, 2000, p. 78).

Otro acontecimiento importante fue la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE– del 3 de octubre de 1990. Dicha norma modificó la estructura de la Enseñanza General Básica –EGB–proponiendo que la etapa obligatoria de la Educación Primaria fuese entre los seis y los doce años de edad, estructurada en tres ciclos. La finalidad de esta etapa es contribuir al desarrollo personal y social de los alumnos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje en materias de contenido artístico, científico, ético, lingüístico, matemático, motriz y tecnológico, así como mediante la adecuada acción de tutorías.

Como consecuencia, la Ley exige un nuevo modelo en la formación inicial de los maestros en sus diversas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y

lenguaje. En 1991 se elaboró el último Plan de Estudios de una duración de tres años dándose la plena integración del profesorado en las Escuelas Universitarias.

Será a partir de 1992 cuando, de un modo gradual, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General básica se transformen en Facultades de Educación donde se puede obtener el título de Maestro –Diplomado en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Física, en Educación Musical, en Lenguas Extranjeras, en Educación Especial, en Audición y Lenguaje, así como Licenciado en Psicopedagogía y Pedagogía (Román y Cano, 2008).

En general, los procesos de reforma del modelo de formación inicial del Magisterio han evolucionado de una manera paralela a las reformas educativas de la Enseñanza Primaria y a la integración de las Escuelas de Formación del Profesorado en la Universidad. No obstante, en estos planes de estudio el rol del maestro ha permanecido inalterable. Probablemente el cambio más significativo es el paso del maestro competencial (LGE, 1970) al maestro mediador de los aprendizajes de los estudiantes LOGSE (1990) y LOE (2006). Es decir, los procesos de formación de los maestros han estado caracterizados por estar más centrados en la enseñanza del profesor que en el aprendizaje autónomo del alumno. Sin embargo, en los nuevos planes de estudio, como veremos a continuación, el protagonismo lo adquiere el alumno (Baelo y Arias, 2011; Beas, 2010; Cantón y Cañón, 2011).

1.2 Enfoques actuales: los nuevos planes de estudio del maestro de Primaria

El modelo universitario asumido por el EEES ha planteado el diseño y desarrollo de los planes de estudio desde el enfoque de la formación por y en competencias. Con esta orientación, los programas formativos del profesorado se sustentan en dos ejes fundamentales: la reforma de los estudios universitarios en Grado y Posgrado, de acuerdo con la nueva regulación de los títulos universitarios y la reforma del modelo de formación que se ha realizado bajo un nuevo referente: las competencias profesionales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente (Perrenoud, 2010b; Rodríguez et al., 2011; Ruiz-Corbella y Naval, 2012; Tejada y Ruiz, 2013; Valle y Manso, 2013).

Esta perspectiva de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria ha traído consigo un cambio metodológico con un nuevo enfoque didáctico para acometer los desafíos de este entramado formativo, a la vez que trata de responder a las exigentes

demandas del contexto en el que se debe enseñar. Esto trae consigo una serie de cambios en la educación, entre los que se destacan que lo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son solo los conocimientos teóricos sino también prepararles para un buen desempeño. (Cantón y Cañón, 2011; Egido, 2011; Mendoza y Covarrubias, 2014). Por tanto, la preparación profesional del futuro maestro debe articular de manera armónica unos conocimientos teóricos sólidos, con los aspectos pedagógicos, las habilidades, las actitudes y los valores desde la autorreflexión y el autoconocimiento para hacer frente a las situaciones profesionales que se les presenten.

Recordemos que el título de maestro es profesionalizante y está regulado por el MEC, que es el que elabora los contenidos, las competencias y los requerimientos mínimos que deben considerarse en los planes de estudio de todas las universidades. Su nuevo marco normativo queda determinado en RD ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales y es el único que capacita para el ejercicio de la profesión de maestro de Educación Primaria. Dicho título viene a sustituir a las Diplomaturas de los Planes anteriores (RD 1140/1991 del 11 de octubre).

A partir de este momento son muchos los esfuerzos que se han aunado por parte de todos los implicados en el proceso de transformación de los estudios de Magisterio. La formación inicial del maestro ha pasado de ser una diplomatura universitaria de tres cursos a constituir un título de Grado de cuatro años de duración y una carga lectiva de 240 créditos (ETCS). Desde una perspectiva pedagógica el incremento del tiempo en la duración de los estudios y el previsto para el desarrollo del Prácticum implica no solo la posibilidad de mejorar todas las carencias en cuanto a los contenidos, sino también poder potenciar en el futuro maestro el aprendizaje de una serie de competencias necesarias para realizar su trabajo con profesionalidad. En consecuencia, el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria según las directrices de la Orden antes citada habilita para ejercer la profesión de maestro de Educación Primaria, definido en la Tabla siguiente:

Tabla 13
Plan de Estudios del maestro de Educación Primaria

<i>Fichas técnicas</i>	<i>Créditos</i>	<i>Directrices MEC</i>	<i>Módulos</i>	<i>Créditos</i>
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (6-12 años)	10	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		
Enseñanza y aprendizaje de la Música, Plástica y visual	14	Procesos y contextos educativos	Formación Básica	60
Familia y Escuela	8	Sociedad, Familia y Escuela		
Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales	14	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales		
Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	14	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales		
Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Matemáticas	20	Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Matemáticas	Formación Didáctico y Disciplinar	100
Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas	22	Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas		
Enseñanza y aprendizaje Música, Plástica y Visual	10	Educación Musical, Plástica y Visual		
Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física	8	Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física		
Prácticum	40			
Trabajo Fin de Grado: elaboración y defensa pública	8	Prácticas en escolares, incluyendo Trabajo Fin de Grado	Prácticum	50
Total parcial	168			210
Menciones y optativas	72			30
Total final	240			240

Fuente: RD ECI/3857/2007, de 27 de diciembre

El Plan de Estudios del maestro de Primaria tiene tres grandes módulos de competencias: 1) Formación Básica; 2) Formación Didáctico-Disciplinar y 3) Prácticum. En total son 210 créditos europeos. Se dejan 30 créditos sin regular, para que cada universidad proponga optativas y menciones de especialización según el perfil de la titulación. La distribución de los créditos es de 60 para cada uno de los cuatro cursos, divididos en dos cuatrimestres de 30 créditos cada uno. En lo que se refiere a la formación de los maestros en

las competencias como eje vertebrador del nuevo modelo, la reforma sigue las directrices comunes a la mayoría de los países europeos en esta etapa.

1.3 El Prácticum como contexto de aprendizaje experiencial del Maestro

Nadie pone en duda que dentro del Plan de Estudios de los futuros maestros, las prácticas de enseñanza –además de ser una asignatura troncal fundamental en el curriculum– son el escenario natural de aprendizaje experiencial para los estudiantes de Magisterio, ya que necesitan entrar en contacto con la realidad de las aulas para integrar los conocimientos teóricos y el desarrollo de las competencias. Como han puesto de manifiesto León y López (2006, p. 519), en los programas de formación inicial “se ha convertido en uno de los ámbitos que más interés despierta en este proceso de convergencia, quizás por el papel clave que juega como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el campo laboral”. Por lo tanto, es un elemento clave en la calidad educativa por ser el vínculo de unión entre la formación teórica y la práctica profesional.

¿Qué se entiende por Prácticum? La definición que más se ajusta a este estudio es la propuesta por Zabalza (2006b, p. 314): “Prácticum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos –teóricos y prácticos– con la experiencia –también formativa, es decir vinculada a aprendizajes– en centros de trabajo”, donde el futuro maestro a través del proceso formativo alcanza la madurez y perfila su identidad profesional. Como señala Paredes, Esteban y Fernández (2016) se trata de un plan orientado a la autopercepción del dominio de las competencias que deben adquirir los maestros a lo largo de sus estudios. La relevancia de las prácticas se ha visto reforzada en el nuevo Grado de Maestro en Educación Primaria, pasando de 32 a 45 créditos, en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Plan de Estudios del Maestro y determina que:

El Prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El Prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de Educación Primaria.

Al maestro como profesional, cuyo oficio es enseñar, se le exige competencia, saber y saber hacer, es decir una preparación excelente científica y didáctica; conocer a fondo su profesión tanto desde el punto de vista teórico como práctico. En palabras de García Hoz (1989, p. 23): “la tarea de cualquier profesor, si verdaderamente lo es, trasciende del puro quehacer intelectual para llegar a todas las manifestaciones de la tarea humana, individual y social”. Para poder desempeñar todas las funciones que le corresponden el maestro necesita una formación en todos los ámbitos: personal –equilibrio, madurez, compromiso, vocación–; interpersonal – para orientar a estudiantes y a los padres–, social –empatía, comunicar–; afectivo –comprensión, sentido del humor; moral –coherente entre el pensar y el ser– y profesional.

En este sentido, la universidad es consciente de que para ejercer la profesión docente y afrontar los cambios se necesita una sólida formación que vaya más allá de los contenidos científicos propios de las disciplinas. Preparar a los futuros maestros para ejercer la profesión, implica que los estudios tanto teóricos como prácticos deben ir encaminados al desarrollo de un amplio abanico de competencias profesionales, que conecten el Plan de Estudios con el desempeño profesional. En la actualidad esto conlleva unas implicaciones que afectan al diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza como parte sustancial de la formación y nexo de unión entre la universidad y los centros educativos, por considerarse un espacio de especial relevancia para el desarrollo profesional (Arregui, Pérez y García, 2009). De hecho en los últimos años son numerosas las investigaciones que desde distintas perspectivas han reflexionado sobre la necesidad de innovar y mejorar los contextos formativos a partir de una idea de cambio en profundidad sobre los escenarios de la formación profesional, intelectual y humana de los estudiantes (Bretones, 2013; Cid, Pérez y Sarmiento, 2016; Delgado y Casado, 2014; Egido y López, 2016; González y Hevia, 2011; Imbernón, 2012; Latorre y Blanco, 2011; Lawson, Çakmak, Gündüz, y Busher, 2015; Melgarejo, Pantoja y Latorre, 2014; Mendoza, 2013).

Si, como se ha dicho, la formación pedagógica de los aspirantes a maestros es esencial y clave para el ejercicio de la profesión, hoy por hoy no cabe duda que es insuficiente para satisfacer los requerimientos del mundo laboral. Es evidente que sigue existiendo una brecha entre el mundo académico y el desempeño profesional (Darling-Hammond, 2010). En esta misma línea, Tejada y Ruiz (2013) sostienen que la universidad no puede ser ajena a las exigencias de una formación competencial adecuada a los requerimientos actuales, debe

integrar la excelencia académica con las necesidades sociales emergentes. De momento las acciones formativas se siguen apoyando más en la teoría que en la práctica. De ahí la importancia de seguir investigando en esta línea si se quiere mejorar la calidad educativa, al entender que el Prácticum es parte sustancial de la formación inicial de los maestros (Cid et al., 2016; Egido y López, 2016; Melgarejo et al., 2014; Mendoza y Covarrubias, 2014a; Ruiz y Quintanal, 2012; Tejada y Ruiz, 2013).

Entre los diferentes escenarios formativos a los que acceden los estudiantes del Grado en Educación Primaria a lo largo de su formación inicial, el Prácticum es punto neurálgico de su preparación al entrar en contacto directo con la realidad educativa que vivirá al finalizar sus estudios (Martín y Ruiz-Corbella, 1996; Raposo y Zabalza, 2011) y el lugar por excelencia para el desarrollo de las competencias profesionales de esta titulación por ser:

El periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión [...] constituye, por tanto, un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales” (Zabalza, 2003 p. 45).

En esta misma línea, los profesores Tejada y Carvalho (2013) destacan el Prácticum como marco de apertura a la profesionalización que abarca un complejo conjunto de dimensiones que actúan como pilares de sustentación de todo profesional competente. Un “espacio formativo” de “circularidad de saberes” en el que los estudiantes tienen oportunidad de “aprender haciendo” y experimentar los aprendizajes, los conocimientos, las relaciones interpersonales, que solo es posible gracias a la reciprocidad existente entre la universidad y las escuelas, al facilitar el tiempo necesario para que los estudiantes reflexionen sobre las tareas planeadas en contextos reales.

De manera similar Levy-Leboyer (1997, p. 27) señaló que:

La formación en el contexto de trabajo es superior a cualquier tipo de formación, las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar.

Nos parece pertinente la matización sostenida por Cano (2005, p. 18) al afirmar que la preparación profesional se sustenta en un “modelo práctico reflexivo y se vincula a la

profesionalización entendida desde un paradigma integrador y abierto, centrado en la reflexión”. Además, para potenciar una reflexión crítica y comprometida con la formación del futuro maestro, en este periodo la mejor forma de desarrollar las competencias específicas del perfil profesional es articular la formación académica y las experiencias educativas y humanas; de ahí la importancia del trabajo colaborativo de todos los actores implicados en este escenario: –estudiantes, tutor académico en la universidad y tutor del centro educativo–.

Marcelo (2011) pone el énfasis en la formación de profesionales que sean capaces de dar respuesta a los problemas que se presentan en el contexto escolar. Este autor destaca que los componentes de la práctica profesional únicamente se aprenden en espacios profesionales con orientación y acompañamiento, en los que la figura de un profesor tutor será la que transmita los conocimientos y las formas de resolver los problemas con un saber ser, conocer y hacer. En este sentido, Martínez y Villardón (2015) son conscientes que en la construcción de la identidad profesional de los maestros, las prácticas de enseñanza son esenciales, porque los candidatos a ser profesores en sus primeros años tienden a reproducir los modos de hacer de los maestros en activo.

Con este marco, resulta lógico que todo diseño del Prácticum deba plantearse y desarrollarse contando con estos profesionales como parte esencial del ambiente de aprendizaje que se pretende lograr en estas prácticas docentes, pues tienen un papel clave en el diseño, gestión y evaluación de la formación, ya que son los agentes responsables de crear esos espacios de aprendizaje experiencial, para acercar a los tutelados las claves que rigen los aspectos formales e informales de la profesión (Egido y López, 2016; Zabalza, 2011).

Si como hemos visto la asignatura del Prácticum es una de las más importantes del Plan de Estudios de Magisterio, se entiende que la figura del tutor académico (supervisor) de las prácticas como los tutores profesionales (maestros en activo) tenga una especial relevancia en el engranaje formativo de esta materia, al ser quienes canalizan y articulan, junto con los equipos docentes, los aprendizajes de este espacio profesional integrando el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico con la práctica inicial reflexiva que permita que cada estudiante perciba una formación adaptada al futuro escenario profesional (Cid et al., 2016; Liesa y Vided, 2010; Megia, 2015; Paredes et al., 2016; Rodicio e Iglesias, 2011; Ruiz Corbella y Quintanal, 2011, 2012). Actualmente las orientaciones específicas para el

buen desarrollo del plan de prácticas y las funciones de los maestros que tutelan las prácticas vienen definidas en la Orden 10346/2012, del 11 de septiembre, por la que se establecen los requisitos sobre la realización de las prácticas de los estudiantes de Magisterio. Las funciones hacen referencia a:

- Acoger a los alumnos en prácticas en los períodos que se establezcan a lo largo del curso escolar.
- Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos.
- Asesorar a los alumnos en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas.
- Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos, siguiendo para ello los criterios y pautas del plan de prácticas de la Escuela o Facultad Universitaria correspondiente.

A propósito de este tema, Cid et al. (2011) subrayan entre las funciones del tutor: orientar, facilitar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, enseñarles a reflexionar y a evaluar situaciones para conocer al grupo y ser puente de unión entre el centro y la universidad. El papel de los maestros que tutelan las prácticas no puede limitarse únicamente a acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la transmisión de saberes y con la enseñanza de aspectos didácticos propios del nivel educativo donde realizan sus prácticas. El tutor debe articular, con mayor o menor intensidad y dedicación, todas estas tareas que exigen una formación competencial (Camilli, López y Barceló, 2012) que no puede desligarse de las funciones y tareas propias de la profesión ni de los escenarios donde se adquieren y desarrollan –contexto social, centro educativo y aula–, pues como sostiene Zabalza (2012b) todas las acciones profesionales se dan en un contexto que las condiciona y que se aprenden a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, tal y como afirman Melgarejo et al. (2014), si existen unos buenos profesionales, tanto en la universidad como en los centros educativos donde realizan sus prácticas los estudiantes, será posible crear equipos de trabajo donde a través del diálogo y la participación se diseñe conjuntamente la formación de los maestros. En la reflexión sobre este tema lo importante es encontrar los espacios y las temáticas donde pueda converger con un mismo lenguaje, escuela y universidad, y en una actuación coordinada, dando prioridad a las necesidades detectadas y a las demandas de sociedad actual.

En definitiva, todas estas aportaciones han venido a confirmar el evidente potencial formativo que tienen las prácticas de indudable riqueza por su poder transformador al proporcionar oportunidades para experimentar la enseñanza en acción (EI Kadri y Roth, 2015). Este periodo articula la formación disciplinar universitaria con el sentido profesional del quehacer del profesor. Como indican Raposo y Zabalza (2011, p. 17) el Prácticum viene a ser una “situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación superior”.

Ahora bien, para poder guiar y orientar el desarrollo de competencias profesionales, la formación del maestro debe insertarse en un enfoque humanista que vaya más allá de lo pedagógico y didáctico, que capacite al estudiante para integrar en las prácticas escolares todos los conocimientos y competencias que ha ido adquiriendo en las diferentes materias de la carrera, de las tutorías, de los seminarios y de los trabajos académicos. (Megia, 2015; Zahonero y Martín, 2012). De ahí la importancia de vincular muy bien la propuesta curricular de los estudios de Magisterio, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, porque el Prácticum en este nuevo sistema supone un espacio único para comprobar la calidad de la formación recibida de forma compartida entre los profesionales en ejercicio que conocen las demandas de su labor, el profesorado universitario y el alumnado (Serrano, 2006). Que con sus funciones diferenciadas, siguen un camino convergente para un mismo fin, creando “comunidades profesionales de aprendizaje” que integrando solo personas de una misma “familia profesional” (Tejada, 2009) buscan el crecimiento profesional (Molina Ruiz, 2007) y la mejora de la calidad (Cid et al., 2016; Tejada y Carvalho, 2013). De ahí que sea relevante conocer cuáles son las competencias intelectuales, sociales, interpersonales del maestro de Educación Primaria según los implicados que garanticen el compromiso con el proceso formativo, objeto de esta investigación.

2. Competencias y funciones del maestro de Educación Primaria

En este apartado nos proponemos reflexionar sobre la formación que necesita el maestro de Educación Primaria para realizar de modo idóneo la difícil misión de educar. Es evidente que las múltiples transformaciones de la sociedad han planteado nuevos desafíos en la profesión docente ante los continuos cambios: la globalización, la revolución tecnológica, el poder de la comunicación, la inestabilidad familiar, la incertidumbre ante el

futuro, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento. Ante tales retos la universidad, para garantizar que el periodo de formación permita el desarrollo de la capacidad reflexiva y teórica del futuro maestro, debería potenciar, en primer lugar, el conocimiento profundo de un conjunto de disciplinas como la sociología de la educación, la antropología, la teoría de la educación, la historia de la educación, la psicología, el conocimiento del desarrollo psicológico de la infancia, todas relevantes en la formación integral del maestro para hacer frente a la compleja tarea de educar. Y, en segundo lugar, una formación específica en el ejercicio de la profesión del maestro, integrando en un solo proyecto formativo teoría y práctica (Martínez 2016).

Como hemos dicho anteriormente, en la formación inicial del maestro, en las últimas décadas ha adquirido una especial relevancia la introducción de las competencias en el curriculum. A continuación, revisamos algunas propuestas formativas para abordar el perfil competencial del maestro, objeto de estudio de esta investigación.

La propuesta del Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005) es un referente entre las diversas fuentes encontradas para nuestro trabajo, pues remite a los conocimientos, las capacidades, las habilidades, destrezas y actitudes consideradas prioritarias para la formación.

Una formación que le permita no sólo impartir conocimientos, sino que le capacite para elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y del alumnado. El maestro debe también ser generador constante de currículo dentro del contexto de la escuela de la que forme parte (ANECA, 2005, p. 194).

De ahí, la importancia de diseñar e implementar las competencias en los planes de formación de los futuros maestros en general, y específicamente, en el Grado de Educación Primaria. Para ejercer la profesión docente y poder adaptarse tanto a las demandas sociales, científicas y tecnológicas como a las necesidades de una formación a lo largo de la vida, dando respuesta a las demandas de la sociedad actual.

Una de las tipologías más utilizadas para diseñar el perfil profesional es la que contempla las *competencias genéricas o transversales* que cualquier profesional debería adquirir con independencia de la carrera que se estudie y las *específicas* que se clasifican a su vez, en cuatro bloques de conocimiento: generales, específicas de la titulación, didáctico-disciplinares y del Prácticum. Se presenta una síntesis de las mismas en la Tablas 14

Tabla 14

Competencias genéricas propuestas para la formación de los futuros maestros

<i>Competencias instrumentales</i>	<i>Competencias personales</i>	<i>Competencias sistémicas</i>
Análisis y síntesis.	Trabajo en equipo.	Aprendizaje autónomo.
Organización y Planificación.	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.	Creatividad.
Comunicación oral y Escrita en la lengua materna.	Trabajo en un contexto internacional.	Motivación por la calidad.
Conocimiento de una lengua extranjera.	Habilidades en las relaciones interpersonales.	Sensibilidad hacia temas medioambientales.
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.	Liderazgo.
Capacidad de gestión de la información.	Razonamiento crítico.	Iniciativa y Espíritu emprendedor.
Resolución de problemas.	Compromiso ético.	Adaptación a nuevas situaciones.
Toma de decisiones.		Conocimiento de otras Culturas y costumbres.

Fuente: ANECA, (2005, pp. 84-86)

Como se puede observar en la Tabla anterior y en la Figura siguiente se ofrece una síntesis de las competencias *genéricas* y *específicas* de formación disciplinar y profesional, propuestas para la titulación de Educación Primaria. Sin duda su contenido facilita al profesor universitario la elaboración de las guías docentes, pero nos planteamos si eso es suficiente para su implementación.

A veces la excesiva burocratización en los protocolos que se exigen puede restar reflexión, profundidad y eficacia al objetivo perseguido que es mejorar la calidad de la formación de los maestros. En este sentido, los resultados del estudio de campo ofrecerán ideas –desde la visión y perspectiva de los actores implicados en el proceso– para proponer e incorporar iniciativas y orientaciones formativas al Plan de Estudios, adecuando y armonizando las expectativas de la profesión con el deber ser del Magisterio.

<i>Generales</i>	<i>Específicas</i>	<i>Didáctico / disciplinares</i>	<i>Prácticum</i>
<p>Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.</p> <p>Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 años.</p> <p>Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Escuela como organización educativa.</p> <p>Conocer los fundamentos, principios y características de la Educación Primaria.</p> <p>Analizar la importancia de los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos.</p> <p>Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias en procesos de investigación, evaluación e innovación.</p> <p>Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.</p> <p>Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua,</p>	<p>Conocer el desarrollo madurativo en las áreas motora, cognitiva, comunicativa y socio-afectiva en la etapa 6 a 12 años.</p> <p>Conocer el desarrollo psicobiológico en la etapa comprendida entre 6 y 12 años.</p> <p>Relacionar el desarrollo evolutivo con las características y los procesos de aprendizaje en esta etapa.</p> <p>Conocer el currículo educativo para la etapa de 6 a 12 años.</p> <p>Analizar el contexto socio-histórico y el marco legislativo de esta etapa.</p> <p>Conocer y dar respuesta a los distintos niveles de concreción particular en la acción educativa (macro, meso y micro).</p> <p>Conocer los documentos institucionales y su proceso de elaboración.</p> <p>Conocer los fundamentos para una práctica educativa multicultural.</p> <p>Valorar la importancia de la innovación como base de la calidad en las organizaciones educativas.</p> <p>Conocer técnicas de recogida de información y de análisis de la misma que permita interpretar resultados de investigación, evaluación o innovación para la toma de decisiones.</p> <p>Diseñar proyectos de innovación y de evaluación de los mismos a partir de un sistema de indicadores fundamentado.</p> <p>Conocer y valorar los</p>	<p>Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las Ciencias Experimentales (Física, Química, Geología y Biología).</p> <p>Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Ciencias Experimentales.</p> <p>Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía e Historia del Arte).</p> <p>Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Ciencias Sociales.</p> <p>Comprender los principios básicos y fundamentos de las Matemáticas básicas.</p> <p>Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Matemáticas.</p> <p>Conocer los fundamentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación.</p> <p>Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Lengua y la Literatura.</p> <p>Comprender los principios que fundamentan la Educación Musical y Plástica en la formación de este nivel educativo.</p>	<p>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.</p> <p>Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.</p> <p>Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.</p> <p>Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</p> <p>Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.</p> <p>Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en el centro.</p> <p>Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.</p>

<p>Musical Plástica y Visual y Educación Física</p>	<p>factores sociales que determinan las condiciones particulares de la escuela en nuestro contexto. Analizar la incidencia de los factores sociales en los procesos educativos. Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial en la Escuela. Valorar la importancia de la orientación y la función de los tutores en la acción educativa y en relación con las familias, estudiantes y profesores.</p>	<p>Conocer las distintas técnicas y estrategias didácticas en la enseñanza de estas áreas aplicadas a Primaria. Comprender la necesidad, principios y fundamentos de la Educación Física para la formación integral de los estudiantes de Primaria. Diseñar distintas estrategias didácticas adecuadas a cada uno de los tipos de actividades a desarrollar con los estudiantes de Primaria.</p>	
-----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Figura 4

Síntesis de las competencias específicas de la titulación de Educación Primaria. Fuente: ANECA (2005)

En el siguiente apartado, a partir de la revisión teórica, se ofrece la propuesta de competencias profesionales que se ha diseñado para esta tesis clave para la elaboración del cuestionario CPMEP que se ha utilizado.

2.1 Revisión de algunas propuestas sobre las competencias profesionales

Las propuestas sobre las competencias profesionales, objeto de este estudio, se han ido consolidando en el panorama educativo a partir de investigaciones de referencia (ANECA, 2005; Cano 2005; 2007; Freire, Teijeiro y Blázquez, 2012; Marín et al., 2010; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Tejada 2013; Valdemoros y Lucas, 2014; Zabalza, 2003; Zahonero y Martín, 2012).

Para realizar una aproximación al perfil competencial del maestro se destacan, por su significación y aceptación en la comunidad científica y por ser un referente en este tema, los aportes de Perrenoud (2004) a partir de diez dominios de competencias esenciales en los programas de formación permanente del profesorado que han servido para redefinir el perfil profesional del docente. Este no considera las competencias como habilidades concretas, sino que acentúa el sentido aplicativo y contextualizado de las mismas. Este autor, para dar respuesta a la educación que se demanda en la actualidad, las estructura en dos niveles, el primer nivel queda formado por las competencias de referencia y el segundo nivel lo forman 44 específicas en las que se concretan los enunciados de referencia. Se muestra en la Tabla 15 en los diez dominios de competencias esenciales.

Tabla 15

Dominios de competencias prioritarias en la formación del profesorado de Primaria

Competencias de referencia	Competencias específicas para trabajar en formación
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Conocer a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. Trabajar a partir de los errores y los obstáculos de aprendizaje. Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel a las disposiciones de los alumnos; Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo; Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos diferenciación	Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. Desarrollar la cooperación entre los alumnos ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizajes y en su trabajo	Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y acuerdos; Ofrecer actividades de formación opcionales, a la carta; Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajo en equipo	Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones; Formar y renovar un equipo pedagógico. Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales; Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela	Elaborar y negociar un proyecto institucional; Administrar los recursos de la escuela. Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	Favorecer reuniones informativas y de debate; Dirigir reuniones. Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	Utilizar los programas de edición de documentos; Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de dominio de enseñanza. Comunicar a distancia a través de la telemática; Utilizar los instrumentos multimedia en sus enseñanzas.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	Saber explicitar sus prácticas; Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios; Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red); Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo; Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Perrenoud (2004, pp. 15-16)

Estos dominios de competencias pretenden “contribuir al debate sobre el perfil del nuevo oficio, que se acerca a una profesión y habla del lenguaje de competencias, tanto para los alumnos como para los profesores” (Perrenoud, 2004, p. 149), lo que exige al profesional de la educación moverse en entornos colaborativos y actualizar sus saberes técnicos, metodológicos y sociales.

En este estudio además de las competencias propuestas por el Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005), vistas en el anterior epígrafe, se ha tomado como marco referencial la propuesta de este autor para analizarlas e identificarlas ya que considera el proceso de profesionalización docente desde un modelo holístico, integrador y abierto centrado en la reflexión y en la acción, tal como se entiende en esta investigación.

Desde otra perspectiva, también nos parece muy sugerente para este estudio, la propuesta de Scriven (1998, citado por Cano, 2005, p. 32) sobre las competencias que debería tener un buen maestro para realizar bien su trabajo como educador a partir de las funciones y responsabilidades en el puesto de trabajo:

- *Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza:* se refiere tanto al conocimiento de la materia que enseña como al conocimiento del centro y su contexto, y a las responsabilidades docentes. Corresponde a la dimensión cognitiva propia de la actividad profesional del maestro.
- *Planificación y organización de la enseñanza:* hace referencia, entre otras, a la selección y creación de materiales didácticos, al desarrollo de las clases y a la atención al alumnado con necesidades especiales. Desde nuestro punto de vista esta guarda relación con la dimensión metodológica.
- *Comunicación:* habilidades de comunicación, implicación de los padres en la educación de los hijos, la gestión del aula, dominio de la tecnología, etc.; Se corresponde con la dimensión social.
- *Organización de la clase:* tiene que ver con las relaciones interpersonales y con el mantenimiento de la disciplina que se dan en clase.
- *Eficacia de la instrucción:* supervisar y facilitar el aprendizaje de los alumnos; motivar para aprender de los alumnos.

- *Evaluación*: hace referencia a la capacidad para diagnosticar y dar respuesta a las necesidades del alumno; evaluar el progreso de los alumnos, sus actividades, los materiales y el currículo. Guarda relación con la dimensión metodológica.
- *Profesionalidad*: le da importancia a la conducta ética que comprende el comportamiento personal y profesional; al trato equitativo a los alumnos, padres y profesores; a la cooperación con otros compañeros del centro educativo. Se corresponde a la dimensión personal; es decir, a las características personales implicadas en el desarrollo profesional.
- *Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad*: organización, gestión y refuerzo de la normativa escolar.

Asimismo también es interesante la clasificación que propone Tejada (2009) a partir de su concepción de competencia en su doble dimensión: social y personal. La primera hace referencia a las funciones que se desarrollan en escenarios específicos de la profesión; la segunda, la dimensión personal, remite al conjunto de características personales necesarias para realizar un trabajo de calidad. Las categoriza de la siguiente manera:

Competencias teóricas o conceptuales: son las que se refieren a la capacidad de analizar, comprender, interpretar integrando los conocimientos relativos a la profesión – conocimiento del contexto institucional– saber llevar un aula o taller; tener conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación; conocer teorías del aprendizaje; conocimiento de los alumnos y saberes cognitivos –implicando el tratamiento de la información, estrategias–, etc.

Competencias psicopedagógicas y metodológicas: implica saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a una situación concreta integrando el saber y el saber hacer –procedimientos, destrezas, habilidades–. Desde la planificación de la formación hasta la evaluación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.

Competencias sociales: reciben este nombre las que se refieren al saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, integrando el saber ser y saber estar –actitudes, valores y normas–. Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación, procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal y liderazgo.

Rescatamos también la propuesta planteada por Zabalza (2003) por ser un referente en el ámbito de la educación al tener en cuenta las exigencias del EEES. Según este autor las competencias profesionales que deberían tener los docentes y que pueden servir como marco de referencia para hacer propuestas formativas son las siguientes:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- Comunicarse y relacionarse con los alumnos.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y
- Trabajar en equipo.

En una línea muy similar a la planteada y tomando como punto de partida el análisis de la realidad educativa y las exigencias actuales, Álvaro Marchesi (2007b), realiza una propuesta de competencias del profesional de la educación a partir del análisis de tareas y funciones que deben desempeñar los maestros. Desde su punto de vista, los docentes en formación y en activo deberían desarrollar las siguientes competencias:

- Fomentar en los alumnos el deseo de saber para ampliar sus conocimientos.
- Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar.
- Favorecer la autonomía moral de los alumnos.
- Desarrollar una educación multicultural.
- Cooperar con la familia.
- Trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros.

Igualmente relevante es la propuesta de Cano (2007) sobre las competencias del docente que se centran en la personalidad del profesor y en su capacidad de gestión en relación a su propio desempeño profesional y en relación con los otros agentes implicados en el quehacer educativo. Para esta autora las competencias profesionales en la que deberían ser formados los docentes son:

- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
- Capacidad de comunicación.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos.
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Autoconcepto positivo y ajustado.
- Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.

Por último, es muy inspiradora para esta investigación la propuesta realizada por la profesora Comellas (2000) al indicar que en la formación del maestro se debe incidir en las competencias inherentes a la persona y en las específicamente profesionales. Las primeras hacen referencia a las habilidades y actitudes que se movilizan en las relaciones sociales y configuran un modo de estar y de ser:

Comunicativas: el maestro debe comunicarse con los estudiantes, las familias, otros compañeros y para ello es importante que sepa escuchar y hablar y comunicarse con toda la comunidad educativa.

Emocionales: el educador es un modelo referencial para los estudiantes. Debe saber manejar emociones, sentimientos, tensiones, etc. Estas competencias están muy relacionadas con la autoestima, la madurez, el equilibrio afectivo y la formación de la personalidad.

Relacionales: necesarias para la solución de conflictos, la comprensión de los demás, para generar empatía y crear un clima respetuoso de trabajo.

Cognitivas: permiten al maestro conceptualizar, reflexionar y tomar decisiones tanto en el ámbito personal como profesional.

Por otra parte, las competencias específicamente profesionales que propone son las que

permiten al docente actuar de manera eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, en relación con *la vida del aula y en centro educativo*: habilidades de gestión, resolución de conflictos, clima del aula etc. En relación con el *alumnado*: saber atender personalmente y atender a la diversidad y en relación con las *disciplinas que se deben enseñar*: conocimientos teóricos y prácticos de las materias. Ahora no olvidemos que las competencias “no se adquieren ni manifiestan de manera plena al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se desarrollan, se completan o se deterioran a lo largo de su vida laboral” Marchesi (2007b, p. 37).

A partir del análisis de estas propuestas se advierte que existen coincidencias significativas que recogen las competencias vinculadas a la profesión docente, que nos ayudan a fundamentar el perfil competencial del maestro que sugerimos en nuestra investigación. Estas se refieren a cuatro ámbitos que consideramos esenciales para el ejercicio de las funciones y tareas del maestro: *cognitivo* –conocimientos teóricos y específicos de su ámbito profesional–; *capacidad metodológica* –tener habilidades y destrezas cognitivas, emocionales y sociales que permiten aplicar el conocimiento que se posee–; *competencia social* –actitudes personales e interpersonales que permiten la convivencia y el trabajo con los demás–; *cualidades personales* –actuar conforme a las propias convicciones, principios y creencias, asumir responsabilidades, tomar decisiones que hacen posible el buen desempeño profesional–; y disponer de *competencias meta-cognitivas* que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de mejorarla de forma sistemática a través de una formación permanente. En definitiva, para avanzar en los diseños curriculares, procedimientos y estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la formación se deben tener en cuenta estas propuestas en los planes de formación, pues se trata de formar profesionales que sepan gestionar de manera crítica y resolutiva los desafíos de la sociedad actual.

2.2 Síntesis integradora: hacia una propuesta de competencias profesionales del Maestro de Educación Primaria

Si se entiende que la enseñanza es una profesión, se justifica el estudio en torno al análisis de las competencias profesionales que deben lograr los futuros maestros en su formación inicial. Pero la profesionalidad no se agota en la formación inicial, ya que como afirma Perrenoud, el maestro

No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha [...] pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto (Perrenoud, 2004, p. 183).

Dicha profesionalidad se manifiesta, además, en todos los contextos de intervención: los alumnos, las familias, los profesores y la institución educativa (Rosales, 2014; Sarramona, 2011; Tejada, 2013).

La profesionalidad del maestro, por tanto, exige el desarrollo de las competencias que desde nuestro punto de vista deben alcanzar todas las dimensiones de la persona, pues tan importante es el desarrollo intelectual y reflexivo, como el técnico, el social y el ético. En definitiva, todos los elementos se tienen que articular para hablar de una persona competente, capaz de tomar decisiones en un contexto determinado, de reflexionar sobre su propia práctica, de realizar un trabajo de calidad y de transferirlo a otras situaciones. Llegados a este punto somos conscientes de que para poder establecer una selección de competencias profesionales con las que la universidad se comprometa a formar a sus futuros maestros, estas tiene que surgir de un amplio debate de la comunidad universitaria. Sin pretender ser exhaustivos, a partir de la revisión de la literatura (ver anexo 12) se presenta una propuesta de competencias profesionales desde un enfoque global e integrado atendiendo a los diferentes tipos de saberes –saber, saber hacer, saber estar y saber ser–. En cuanto al modo de agruparlas no ha resultado fácil, pues en la revisión realizada se da una amplia variabilidad y se encuentran las mismas competencias profesionales bajo categorías diferentes.

En este contexto conviene aclarar que se entiende por dimensión, “un sistema de clasificación que comprende el sentido más amplio de la categoría, que permite estandarizar el concepto que la describe. Se puede definir como el conjunto de elementos que la componen para llegar a describirla de una manera clara y precisa” (Torrelles et al., 2011, p. 340).

Hemos optado por agruparlas de acuerdo a cuatro dimensiones: la competencia cognitiva que hacer referencia al conocer –saber–; la competencia didáctico- metodológica –saber hacer–; la competencia social –saber estar– y la personal –saber ser–. (Figura 5). Todas están interrelacionadas e integradas entre sí, a la vez que son necesarias para el desempeño profesional como maestro. En el modo de categorizarlas se ha tenido en cuenta,

por una parte, la propuesta de Delors (1996), el modelo de Bunk (1994) donde las competencias tienen una serie de contenidos (indicadores), que se integran y dan lugar a la competencia de acción profesional, y por otra, la adaptación realizada por Echeverría (2002, 2005).

Competencia cognitiva		Competencia Didáctico-metodológica	
Saber	- Dominio de la disciplina que enseña	-Capacidad pedagógica	Saber hacer
	- Conocimiento del centro educativo	-Orientación y Acción Tutorial	
	- Identificación con el centro educativo	-Planificación y organización	
	-Conocimiento sobre la legislación educativa	-Conocimiento de estrategias de aprendizaje	
	-Creatividad	-Promoción de la Convivencia	
	-Capacidad investigadora	-Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	
	-Capacidad crítica, autocrítica y reflexiva	-Dominio de las TIC	
	-Capacidad de análisis y síntesis	-Conocimiento de distintas técnicas	
	-Conocimiento de los distintos modelos de instrucción	- Atención a la Diversidad	
	-Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	-Orientación académica y personal el alumnado	
Competencia social		Competencia personal	
Saber estar	- Capacidad comunicativa	-Autocontrol y estabilidad emocional	Saber ser
	- Capacidad para comunicarse en una segunda lengua	-Confianza y seguridad en sí mismo	
	- Relaciones interpersonales	-Resistencia ante las adversidades	
	- Negociación	-Iniciativa y espíritu emprendedor	
	-Trabajo en equipo	-Capacidad de trabajo	
	-Liderazgo	-Influencia	
	-Resolución de problemas	-Visión y anticipación frente a la realidad	
	-Empatía	-Compromiso ético	
	-Autoridad	-Toma de decisiones	
	-Orientación a familias	-Flexibilidad, adaptación al cambio	

Figura 5

Categorización de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Delors (1996), Bunk (1994) y Echeverría (2002, 2005).

Para facilitar la comprensión de las competencias profesionales del maestro de Primaria en el marco de un modelo holístico que integra las cuatro dimensiones que se asumen en este trabajo, se ha definido operativamente el significado de cada una, con los indicadores que aglutina, y la relación que guarda con otras competencias, a partir de las investigaciones analizadas del ámbito de la educación y de los distintos niveles del sistema educativo desde la educación primaria al universitario.

A) Competencia cognitiva (saber)

Nos referimos a las competencias de carácter técnico-profesional; es decir, al conjunto integrado de conocimientos específicos de la profesión, destrezas y aptitudes, que permiten dominar de forma idónea los contenidos y las tareas propias de su actividad profesional como maestro de Primaria.

En esta dimensión se han incluido las que se refieren a los conocimientos:

- *Domino de la disciplina que enseña*: del maestro se espera que enseñe una materia determinada. Es decir, mostrar los conocimientos propios de la disciplina que hay que enseñar y expresarlos en objetivos de aprendizaje. Para Perrenoud (2004, p. 19) el profesor de Primaria debe disponer de:

Las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido de control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.

Enseñar es también y sobre todo guiar el aprendizaje del alumno, para que pueda aprender más y mejor (Ayala, 2008; Bain, 2006; Casero, 2010; García Ramos, 1997; Rosales, 2014; Wistcher, Onwuegbuzie y Minor, 2001; Villardón, 2015).

- *Capacidad de análisis y síntesis*: identificar y reconocer la información significativa, separando y organizando las partes integrantes, de una forma lógica y sistemática y concluyendo de una manera adecuada. El dominio de esta competencia se manifiesta en la descripción y en la interpretación de la información escrita –casos, textos, artículos situaciones de aprendizaje–. Para Villa y Poblete (2007) esta competencia se corresponde con la capacidad de reflexión, planificación y resolución de problemas.
- *Conocimiento del centro educativo y su contexto*: capacidad para conocer la organización del centro educativo desde la estructura, estrategias, personas, ideario, las formas de gobierno y de funcionamiento. Tener un planteamiento profesional, responsable y cooperativo con el centro educativo es lo deseable para un buen funcionamiento (Perrenoud, 2004; Scriven, 1998; Zabalza, 2003).

- *Identificación con el centro educativo*: Se trata de conocer y transmitir la misión, las metas y los valores de la institución a sus alumnos por distintos canales, desarrollando en el alumno una actitud de ciudadanía crítica y responsable. (Bunk, 1994; Sarramona, 2007; Zabalza, 2003) Esta competencia se puede vincular con el compromiso ético, la capacidad de trabajo y la iniciativa.
- *Conocimiento sobre la legislación educativa vigente*. Conocer y manejar los documentos institucionales referidos a los centros y aulas (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Normativa relativa a la promoción, Adaptaciones curriculares).
- *Creatividad*. Es el sustrato del que se nutre la persona para resolver los problemas de manera original, que requiere potenciar las habilidades para crear y transformar la propia práctica pedagógica y generar nuevas ideas. Esencial para el desarrollo de cualquier perfil profesional (Colom, Domínguez y Sarramona, 2011; Martínez y González, 2009; Poveda, 2014; Zahonero y Martín, 2012). “La capacidad creativa hace referencia a cómo los sujetos hacen frente al trabajo en su conjunto con la búsqueda de soluciones nuevas, generación de ideas, asunción de riesgos, innovación, originalidad, conexión de ideas” (Zabalza 2003, p. 70). El dominio de esta competencia incide en la resolución de problemas, la toma de decisiones, el espíritu emprendedor, la innovación, la flexibilidad y la capacidad de establecer relaciones.
- *Capacidad investigadora (saber innovar)*. Investigar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarlos, diseñar, aplicar estrategias y recursos innovadores (Asensio, Ruiz y Castro, 2015; Ibáñez-Martín 1990; Mas Torelló, 2011; Rosales 2014; Perrenoud, 2010b; Zabalza, 2003). Guarda relación con la toma de decisiones, el espíritu emprendedor, el trabajo en equipo, el liderazgo, la flexibilidad y la adaptación al cambio
- *Capacidad reflexiva, autocrítica y crítica*. Esta competencia de carácter instrumental y transversal es esencial en el ejercicio de la profesión. El maestro además de tener una sólida formación científico-cultural y tecnológica debe reflexionar e investigar para responder a los continuos desafíos de una sociedad multicultural en continuo cambio (Abadía et al., 2015; Aparicio y Fraile, 2016; Gómez, 2011; López Gómez, 2013;

Perrenoud, 2010b). Esta competencia se vincula con la toma de decisiones, la innovación, la capacidad de análisis y el compromiso ético.

- *Conocimiento de los distintos modelos de instrucción.* Conocer distintos modelos de enseñanza-aprendizaje –por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, aprendizaje situado– para interactuar y atender a la diversidad, implicar, motivar, dar pautas antes y durante las clases para mejorar los procesos (ANECA, 2004; Pujolás, 2009; Rosales, 2014)
- *Conocimiento de la Psicología del Desarrollo.* Conocer el proceso evolutivo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años favorece la adaptación del proceso formativo global atendiendo a la diversidad y singularidad del alumnado (ANECA, 2005).

B) Competencia didáctico-metodológica (saber hacer)

Implica saber aplicar los conocimientos a situaciones profesionales específicas del maestro, utilizando los procedimientos metodológicos –de aprendizaje y de evaluación– adecuados a las necesidades de los alumnos; saber encontrar soluciones a los problemas que se presenten en el trabajo de forma autónoma y saber transferir las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.

En esta dimensión se han incluido las que se refieren a:

- *Capacidad pedagógica* para conocer e integrar estrategias didácticas y las herramientas que permitan planificar, interpretar, involucrar, motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y evaluar su progreso (Abadía et al., 2016; Carrasco, Hernández y Iglesias, 2012; Tejada, 2009). Esto se manifiesta en el desarrollo de las clases haciendo frente a la diversidad del grupo; y en el modo de organizar el trabajo en clase de formas distintas, para favorecer el trabajo en equipo y facilitar la interacción de los alumnos entre sí y con el profesor. Apoyar a los alumnos con necesidades especiales; implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo; despertar el interés y la curiosidad intelectual por aprender (Comellas, 2000; Scriven, 1998). Guarda relación con el conocimiento de estrategias de aprendizaje, la planificación y organización, conocimiento de técnicas –motivación, trabajo en grupo, tratamiento de conflictos–, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Orientación y Acción Tutorial.* Un buen maestro sabe que enseñar no es meramente transmitir unos conocimientos y procedimientos, sino desempeñar la función tutorial como tarea inherente a la acción docente, para favorecer el pleno desarrollo personal de los alumnos a través de los valores, actitudes y normas en el marco de una educación integral (Álvarez y Bisquerra, 2011; Carrasco et al., 2012; Navarro et al., 2001; Sarramona, 2007; Zabalza, 2003). Se puede corresponder con la capacidad comunicativa, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la autoridad, y la empatía.

- *Planificación y organización* se refiere a la capacidad para analizar los objetivos, las prioridades y los recursos para realizar el trabajo e implementar el currículo escolar y llevar a cabo las tareas docentes y de orientación; organizar los espacios y tiempos dentro del aula; preparar de manera coherente los materiales didácticos y hacer un seguimiento de las actividades de refuerzo y ampliación programados (Sarramona, 2007; Triadó, Estebanell, Márquez y Del Corral, 2014; Villa y Poblete, 2007, 2011). El dominio de esta competencia se manifiesta, entre otras cosas, en la organización del trabajo personal; en la programación de la actividad docente en el aula y fuera de ella; en la planificación de los sistemas de evaluación, de la atención a los alumnos y padres; en las prioridades y previsión de tareas de un trabajo en equipo. Y también se puede vincular con la toma de decisiones, la capacidad de análisis, la resolución de problemas y la visión y anticipación.

- *Conocimiento de estrategias de aprendizaje.* Conocer y enseñar estrategias para el aprendizaje autónomo de los estudiantes en función de los objetivos y contenidos propios de Educación Primaria, para optimizar sus aprendizajes diseñando actividades que despierten el interés y la curiosidad del alumnado y favorezcan los aprendizajes auténticos (Galvis, 2007; Perrenoud, 2004).

- *Promoción de la convivencia.* Saber resolver de forma colaborativa problemas de disciplina y fomentar una convivencia armónica en el aula y fuera de ella, estimulando y valorando el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes (Comellas, 2000). Está relacionada con la toma de decisiones, la capacidad de análisis, la resolución de problemas, con el ejercicio de la autoridad.

- *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Aplicar diferentes estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de enseñanza, para reorientar el proceso de enseñanza a partir de los resultados obtenidos por el aprendizaje (Cano, 2008).
- *Dominio de las TIC.* Para poder optimizar el trabajo como maestro en las distintas funciones –docente, tutor, gestor– se requiere la capacidad de utilizar y dominar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, como herramientas para la expresión y la comunicación, que favorezcan el acceso a las fuentes de información aplicadas al aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo (Cabero y Marín, 2014; Martín, 2014; Perrenoud, 2004). Esta capacidad es necesaria en el ejercicio profesional, para gestionar la información, procesarla y editar documentos, presentaciones, etc.; para navegar por internet y utilizar las plataformas y todas las herramientas que faciliten el trabajo. Se puede vincular con las siguientes competencias: innovación, iniciativa, planificación, organización y trabajo cooperativo.
- *Conocimiento de distintas metodologías.* El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una diversidad metodológica que aúne de manera sistemática e intencional las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta las características y el número de los estudiantes, la interacción con el profesor, los objetivos de las asignaturas, los espacios y los recursos disponibles, etc. En definitiva, conocer distintas metodologías facilita el diseño de actividades de aprendizaje coherentes con los objetivos, de motivación y ayuda a los estudiantes, de trabajo en equipo, de tratamiento de conflictos. Algunos autores (Fernández-Salineró, 2006; Rosales, 2014; Vallejo y Molina, 2011) proponen: aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos, contrato de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas, por la gran cantidad de competencias tanto instrumentales como interpersonales que se favorecen.
- *Atención a la Diversidad* no es solo un requerimiento “exclusivo” de las etapas más tempranas de la educación, lo es de cualquier etapa formativa. En EEES se acentúa la necesidad de formar para dar respuesta a la diversidad (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez González, 2016; Peñalva y Soriano, 2010; Torelló y Olmos, 2012). Se trata de saber diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten la integración de alumnos con necesidades especiales y desarrollar estrategias para la inclusión educativa y social en contextos de diversidad y multiculturalidad. Guarda relación con la capacidad de

comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

- *Orientación académica y personal del alumnado* es la relación de ayuda basada en la comprensión y confianza mutua entre el maestro y el alumno; implica conocer las posibilidades y las necesidades de cada estudiante para entablar un diálogo reflexivo y poder ayudarles, a través de la tutoría, a definir un proyecto personal de mejora centrado en su desarrollo integral. (Day y Gu, 2012; Perrenoud, 2004 Sarramona, 2007;). Se corresponde con la capacidad de comunicación, las relaciones interpersonales, la empatía, la autoridad moral, la resolución de problemas y el liderazgo.

C) *Dimensión competencia social (saber estar)*

Hace referencia a los aspectos interpersonales que favorezcan los intercambios comunicativos –habilidades para escuchar y dialogar; capacidad para entender a otros, hacer preguntas– y a las actitudes que permiten a la persona interactuar con alumnos, profesores, directivos, personal administrativo, familias, y desarrollar el ejercicio profesional en colaboración con los distintos equipos de trabajo.

Esta dimensión comprende las siguientes competencias necesarias para una buena relación con los demás:

- *Capacidad comunicativa* –habilidades comunicativas: oral y escrita–: indica la habilidad para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convenza y sea entendido con claridad por los alumnos y demás agentes educativos. Es conveniente diferenciar entre la capacidad de expresar de modo claro y asertivo lo que se piensa y se siente y la capacidad de comprender al interlocutor a través de una escucha empática y del diálogo, como los dos ejes que configuran el proceso de comunicación. Los indicadores de esta capacidad son: saber escuchar y entender a otros, saber hacer preguntas y fomentar el diálogo y la interacción respetuosa entre personas (Abadía et al., 2016; Cano, 2005; Carbonell, 2007; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013; Villa y Poblete, 2007; Villardón 2015). Esta competencia transversal se corresponde con aspectos tales como la confianza, la motivación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la negociación, la empatía y el liderazgo.

- *Capacidad de comunicarse en una segunda lengua*. Hace referencia a la habilidad para entender y hacerse entender de manera verbal y escrita en una lengua ajena a la propia, en contextos multiculturales y plurilingües (ANECA, 2004; Iniesta y Pascual, 2015; Wagenaar y González, 2003).
- *Relaciones interpersonales* es la habilidad para establecer relaciones abiertas con otras personas que conforman la comunidad educativa y se manifiesta en la capacidad para escuchar activamente, interpretar y entender pensamientos y sentimientos de los demás para orientar y estimular el aprendizaje (Álvarez y Bisquerra, 2011; Aparicio y Fraile, 2016; Galvis, 2007; Livia y Garcia, 2015). Muy relacionada con la anterior, se manifiesta al establecer relaciones como profesor-tutor: a través del diálogo con los alumnos, profesores y padres, considerando las opiniones ajenas y respetándolas. Se puede vincular con la confianza y la seguridad en uno mismo, el trabajo en equipo y la empatía y la orientación a familias y al alumnado y el liderazgo.
- *Negociación* se refiere a la habilidad para analizar y conciliar distintos puntos de vista, teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas. Es un proceso mediante el cual dos o más partes –que tienen tanto intereses comunes como distintos– intercambian información para tratar de resolver las diferencias, con miras a lograr un acuerdo. Supone la capacidad de saber expresar las convicciones propias y considerar las de los demás para alcanzar acuerdos de forma asertiva entre las partes. Se manifiesta cuando se tratan las situaciones conflictivas con flexibilidad, habilidad y sentido ético, mediando entre las personas y los grupos con los que se trabaja (Arribas Pereña, 2009; Tejada, 2009).
- *Trabajo en equipo* es la disposición para trabajar de forma cooperativa, integrándose dentro de un grupo de trabajo de manera receptiva para conseguir metas y proyectos comunes a través de la interdependencia y la contribución de todos los miembros (Abadía et al., 2016; Aparicio y Fraile, 2016; García-Ruiz, 2006; Torrelles et al., 2011). Se manifiesta en la participación activa en las tareas grupales. Esta compleja competencia está presente en todos los itinerarios formativos y para conseguirla se deben fomentar las habilidades que favorezcan la confianza y la cordialidad al realizar el trabajo en conjunto, la comunicación, el reparto de tareas y el clima de cohesión y cooperación. En palabras de Perrenoud (2004, p. 67) “la evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional”. Esta competencia conecta con la capacidad

de comunicación, el liderazgo, la negociación, la estabilidad emocional y con las relaciones interpersonales.

- *Liderazgo* se define como la capacidad de diseñar y coordinar las acciones de un grupo, anticipándose al futuro y contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los demás, motivando el logro de objetivos compartidos con una visión de futuro. Supone el desarrollo de actitudes y valores como la confianza en los demás y mover a otros a la acción; saber tener iniciativas; comunicar con convicción y coherencia (Arribas y Pereña, 2009; Day y Gu, 2012, Pesquero et al., 2008). Para ejercer el liderazgo destacamos algunas competencias con las que se relaciona: confianza en uno mismo, iniciativa y espíritu emprendedor, visión y anticipación, influencia, resistencia a la adversidad, habilidades interpersonales y comunicativas, toma de decisiones y creatividad.
- *Resolución de problemas* hace referencia a la capacidad de afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas que se plantean en el aula: falta de atención, desmotivación, conductas disruptivas y de riesgo y conflictos interpersonales (Bunk, 1994; Cano, 2005, 2007; García-Ruiz, 2006). Guarda relación con la toma de decisiones, la negociación, la resistencia ante las adversidades, la promoción de la normativa, el trabajo en equipo, la visión y la anticipación.
- *Empatía* entendida como la capacidad para captar en un contexto común, el estado afectivo de otras personas, ponerse en su lugar, y apreciar sus sentimientos y dar una respuesta adecuada, disposición necesaria para las relaciones profesionales (Aparicio y Fraile, 2016; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015; Comellas, 2000; Livia y García, 2015, Pegalajar y López, 2015). Se puede vincular con la capacidad de comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la resolución de problemas.
- *Autoridad*. Tener autoridad moral, apoyándose en las cualidades personales, la coherencia y el buen ejemplo, facilita una exigencia serena para regular el funcionamiento del grupo-clase (Carbonell, 2007). La persona equilibrada transmite autoridad. De ahí que para ejercer la autoridad subrayamos algunas competencias: la confianza en uno mismo, la estabilidad emocional, la visión y anticipación, la

influencia, resistencia a la adversidad, habilidades interpersonales y comunicativas, toma de decisiones, flexibilidad y adaptación al cambio.

- *Orientación a familias*. La educación es una tarea compartida entre la escuela y la familia; es decir, es saber orientar de modo profesional a las familias –tanto de forma individual como grupal– implicándola en la educación de sus hijos. (Carrasco et al., 2012; Castro et al., 2014; Reparaz y Naval, 2014). A este respecto Perrenoud (2004, p. 97) señala “dialogar con los padres, antes de ser un problema de competencias, es una cuestión de identidad, de relación con el oficio, de concepción del diálogo y del reparto de las tareas con las familias”. El ejercicio de esta competencia guarda relación con la capacidad comunicativa, las relaciones interpersonales y la identificación con el centro educativo.

D) Dimensión competencia personal (saber ser)

Se refiere a las características personales aplicables al campo profesional para realizar un trabajo de calidad, como son el conocimiento propio y un autoconcepto realista de sí mismo; saber actuar con convicción según sus propios principios; asumir las responsabilidades derivadas del puesto de trabajo; resolver las circunstancias adversas que pueden surgir; saber hacer frente a las situaciones de estrés sin perder la motivación y el esfuerzo de realizar un trabajo de calidad. Esta dimensión comprende:

- Autocontrol y estabilidad emocional, también llamado equilibrio o autonomía emocional, hace referencia a un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad y resiliencia (Álvarez y Bisquerra, 2011; Bisquerra et al., 2015; Comellas, 2000; García, 2010; Livia y García, 2015). Se manifiesta en la capacidad de mantener la ecuanimidad de ánimo, dominando las emociones y afectos en situaciones y condiciones difíciles o imprevistas; en actitudes de firmeza y confianza en las propias capacidades. También se puede vincular con las siguientes competencias: la capacidad de comunicación, las relaciones interpersonales, la adaptación al entorno, la resistencia ante las adversidades, la negociación, y el trabajo en equipo.
- *Confianza y seguridad en sí mismo*: hace referencia al conocimiento y confianza en las propias posibilidades para empeñarse con esfuerzo e interés en superar las propias limitaciones y desarrollar con éxito el propio trabajo (Bisquerra y Pérez, 2007; Cano,

2005, 2007; García-Ruiz, 2006). Esta competencia se manifiesta cuando se despierta la pasión por enseñar; se transmite entusiasmo y confianza a los estudiantes, al equipo de trabajo; se desarrollan los recursos personales para superar las limitaciones en las tareas encomendadas. Se la puede relacionar como la anterior con la capacidad de comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, liderazgo, resistencia ante las adversidades.

- *Resistencia ante las adversidades* es la disposición para mantener una acción a pesar de las situaciones difíciles y de los obstáculos que se pueden presentar en el trabajo. Se manifiesta también en la tolerancia ante los fracasos y la resistencia al estrés y a la frustración. Es la energía física y emocional para soportar las tensiones que se producen en el trabajo (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Day y Gu, 2012; Scriven, 1998).
- *Iniciativa y espíritu emprendedor* se refiere a la capacidad de emprender y actuar de forma autónoma y proactiva –sopesando riesgos y oportunidades–poniendo en marcha acciones por cuenta propia, sin necesidad de guía, asumiendo con responsabilidad los riesgos y las consecuencias derivadas de las actuaciones (ANECA, 2004; García-Ruiz, 2006; Tudela et al., 2004). Se muestra en la realización de proyectos ambiciosos que implican decisiones y compromisos; cuando se tiene iniciativa en las tareas y hace partícipes de su visión y proyectos a otros, cuando gestiona la propia formación continua. De ahí que se la relacione con virtudes morales como la perseverancia, resistencia ante las adversidades; virtudes intelectuales como la capacidad de hacer proyectos, planificar y evaluar críticamente, virtudes sociales y personales: como el liderazgo, la confianza en uno mismo, las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajo (Villardón-Gallego, 2015; Villa y Poblete, 2007).
- *Capacidad de trabajo* se refiere a la disposición para acometer metas propias del trabajo como educador, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad en el trabajo y búsqueda de la excelencia. Supone un deseo personal de superar los obstáculos para alcanzar resultados cumpliendo con los compromisos. Favorece el desarrollo personal y profesional. Se presenta en una visión pragmática de las metas, que requiere el equilibrio entre lo importante y lo accesorio, en el afán de superación y en la perseverancia (Arribas y Perreña, 2009; Corominas, 2006; Poblete y García, 2006). Está estrechamente relacionada con el liderazgo, la visión y

anticipación, la planificación y organización, confianza en uno mismo y también con la resistencia ante las adversidades.

- *Influencia* capacidad para influir sobre las demás persona o situaciones, para lograr una actitud positiva ante cada una de ellas, sin presionar respetando la libertad del otro. Se manifiesta en la confianza que se tiene en los demás al plantear las metas a conseguir; en la capacidad de convencer a alguien para que cambie de actitud o conducta y tenga deseos de mejorar (Arribas y Pereña, 2009; Valcárcel, 2005). La podemos vincular con el compromiso ético, la toma de decisiones, el liderazgo, las habilidades interpersonales, la empatía, el trabajo en equipo, la capacidad de trabajo.
- *Visión y anticipación frente a la realidad* es la capacidad para adelantarse a los acontecimientos, y visualizar contextos y anticiparse a lo que va a venir en un plazo más o menos largo, para formular objetivos de mejora. Se manifiesta en la convicción y coherencia con que propone metas de mejora; en la transmisión de confianza y credibilidad para movilizar a la acción y lograr los objetivos propuestos (Day y Gu, 2012). Se necesita para trabajar en equipo, ser elegido líder, influir en los demás, tomar decisiones, planificar, innovar.
- *Compromiso ético* ya que la figura del maestro tradicionalmente ha estado vinculada a referencias morales indiscutibles (Carrasco et al., 2012). Asumir un compromiso institucional y social impregnado de valores humanos, cumplir las obligaciones contractuales. Hace referencia al bien moral de uno mismo y de los demás. Es decir, ser profesionalmente ético en el ámbito de las decisiones y las acciones humanas que lo requieran. Se manifiesta en la conducta ética personal y profesional (Aparicio y Fraile, 2016; Carbonell, 2007; Perrenoud, 2004; Scriven, 1998; Rodríguez Espinar, 2003), en el respeto a los deberes éticos de la profesión, en la lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas con los padres, con otros profesores, con los alumnos y con el proyecto educativo del centro. Por último, esta competencia incide con la mayoría de las competencias anteriormente descritas: la toma de decisiones, la capacidad comunicativa, las habilidades interpersonales, la negociación, la influencia y el liderazgo.
- *Toma de decisiones* es la capacidad para elegir la mejor solución entre las distintas opciones, valorando las alternativas y sus posibles efectos. Supone actuar con

responsabilidad en función de las decisiones tomadas asumiendo los riesgos y las consecuencias de la opción tomada (Arribas 2009; Bunk, 19994; Corominas, 2006; Villa y Poblete, 2007). Algunos de sus indicadores son la manifestación de seguridad e iniciativa ante situaciones comprometidas y en la colaboración con otros a la hora de tomar decisiones grupales.

- *Flexibilidad, adaptación al cambio* es la predisposición para adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva ante ellas y aceptando nuevos puntos de vista (Bunk, 1994; Corominas, 2006; García-Ruiz, 2006). Esta adaptación al entorno la define Villa y Poblete (2007), como la capacidad para afrontar situaciones difíciles manteniendo el equilibrio físico y mental para seguir trabajando con efectividad. Se muestra en el modo de afrontar los retos que plantea la profesión en tiempos de cambio; respondiendo con flexibilidad ante los acuerdos tomados. Guarda relación con las siguientes competencias: las habilidades interpersonales, la negociación, el autocontrol y estabilidad emocional, la seguridad en sí mismo y el equilibrio personal.

Para finalizar, la lógica nos dice que la diversidad de funciones, responsabilidades y tareas que le corresponde realizar al maestro requiere de una formación compleja. Ha de mostrar la competencia profesional y la preparación necesaria para ser capaz de enseñar apoyándose en los recursos y las estrategias para liderar el grupo de clase; ha de conocer a sus alumnos y ayudar a cada uno según sus necesidades potenciando la formación integral, respetando las diferencias culturales e individuales; ha de resolver conflictos y no debe olvidar la preocupación constante por su formación permanente.

A continuación, se muestra de una manera esquemática en la Figura 6 la relación entre las funciones del maestro y las competencias profesionales que se han propuesto en este trabajo doctoral.

Funciones y tareas	Competencias
<p>Función docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de E/A. - Organizar situaciones de aprendizaje - Organizar los espacios y tiempos dentro del aula - Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajos. - Diagnosticar dificultades de aprendizaje - Favorecer el trabajo cooperativo - Tener interés y respeto por sus alumnos - Usar las nuevas tecnologías (TIC) - Atender alumnos con necesidades especiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de la disciplina que enseña - Capacidad pedagógica - Conocimiento de estrategias de E/A - Evaluación del proceso de E/A - Planificación y organización - Habilidades de comunicación - Trabajo en equipo - Dominio de las TIC - Conocimiento de los distintos modelos de instrucción - Atención a la diversidad
<p>Función como tutor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y atender a los alumnos en su desarrollo intelectual, afectivo, social y personal. - Orientar a nivel individual y grupal a padres y alumnos - Fomentar una convivencia armónica en el aula - Informar e implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación y acción tutorial - Orientación académica y personal - Orientación a las familias - Promoción de la convivencia - Relaciones interpersonales - Capacidad comunicativa - Empatía - Negociación - Resolución de problemas
<p>Función como miembro de una institución</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del ideario - Identificación y compromiso con la misión - Favorecer el trabajo en equipo - Participar en la gestión del centro educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento centro educativo - Identificación con el centro - Trabajo en equipo - Influencia en el entorno - Conocimiento de la legislación educativa
<p>Función de la profesión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar los deberes éticos de la profesión - Buscar la calidad en el trabajo, proponer objetivos de mejora continua. - Formación permanente investigación e Innovación - Actualizarse en la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso ético - Capacidad de trabajo (responsabilidad, persistencia, búsqueda de excelencia) - Visión y anticipación - Capacidad investigadora
<p>Cualidades personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Liderazgo - Autoridad - Autocontrol estabilidad emocional - Confianza y seguridad en uno mismo - Flexibilidad, adaptación al cambio - Resistencia a la adversidad (estrés) - Iniciativa - Toma de decisiones - Creatividad - Capacidad crítica, autocrítica y reflexiva

Figura 6

Funciones y competencias requeridas al maestro en el marco del EEES

Fuente: Elaboración propia

A partir de todo lo anteriormente expuesto, en esta investigación se asume que las competencias se desarrollan y se ponen en acción de un modo integrado en las situaciones de trabajo, porque todos los elementos que la configuran –conocimientos, aspectos metodológicos, rasgos de personalidad, actitudes, valores– se complementan entre sí y se interrelacionan unas con otras; es decir, de la misma manera que las funciones del maestro se relacionan entre sí, una misma función pone en acción varias competencias a la vez, y como hemos dicho anteriormente, éstas tienen un carácter dinámico, ya que la persona las desarrolla a lo largo de toda su trayectoria profesional y vital (Martínez y Echeverría, 2009).

Si bien es cierto que todas estas competencias son necesarias para un buen desarrollo profesional, no podemos olvidar que el trabajo del maestro es más que una profesión pues implica un componente importante de compromiso personal. Ese compromiso relacionado con la pasión por enseñar es el que generalmente se le reconoce bajo el concepto de vocación. En palabras de Sarramona (2008) la vocación vuelve a aparecer en el lenguaje pedagógico y social y esto es muy positivo para la profesión docente. Ahora bien, coincidimos con Zabalza (2006a) que la vocación y el compromiso personal son claves para todo educador. Pero a la vez requiere de una sólida formación que capacite para afrontar las situaciones complejas. Y como incide Zabalza en esa exigencia residen las competencias.

Lo anteriormente dicho suscita la reflexión sobre la complejidad y exigencias de la profesión docente. Asumir una formación profesional por competencias en los estudios universitarios, implica que el profesor que forma a los futuros maestros entienda lo que se espera de ellos, una práctica pedagógica que promueva no solo el aprendizaje en el alumno en un clima adecuado sino, también, dar respuesta a las necesidades específicas para conseguir los resultados de aprendizaje y la promoción de valores como la tolerancia y la cohesión social (Esteve, 2009; González, Barba, Rodríguez, 2015).

Si el objetivo es preparar a los futuros maestros para que sean capaces de innovar en el aula y enseñar con éxito, esto conlleva una serie de cambios en el modo de concebir la relación teoría y práctica, que pasa por modificar los métodos tradicionales a implementar metodologías innovadoras, donde el estudiante se sienta protagonista de su aprendizaje (López, 2016b) y pueda desarrollar las competencias claves que necesitará para hacer frente en su futuro laboral. Entendemos que el desarrollo competencial se logra únicamente si la formación inicial y continua se sustenta en la práctica docente reflexiva y crítica (Imbernón, 2002; Korthagen, 2010; Perrenoud, 2010b).

Para cerrar el capítulo presentamos en la siguiente Tabla la relación de los objetivos-competencias del Plan de Estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria que los estudiantes deben adquirir en su formación universitaria, definidos en el apartado tres de la misma orden citada anteriormente, con las competencias que se están proponiendo en esta investigación:

Tabla 16

Las competencias del Plan de Estudios de Magisterio y las propuestas en esta investigación

Plan de estudios del Grado de Educación Primaria EIC/3857/2007	Competencias profesionales del maestro de Primaria
<p>Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.</p>	<p>Dominio de la disciplina Capacidad de análisis y síntesis Capacidad pedagógica Evaluación del proceso E/A</p>
<p>Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.</p>	<p>Planificación y organización Conocimiento de estrategias de aprendizaje. Evaluación del proceso E/A Capacidad comunicativa Trabajo en equipo</p>
<p>Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.</p>	<p>Capacidad investigadora, saber innovar Creatividad Comunicarse en una segunda lengua.</p>
<p>Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.</p>	<p>Planificación y organización Conocimiento de distintas técnicas. Atención a la Diversidad Capacidad comunicativa Relaciones interpersonales Empatía</p>
<p>Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.</p>	<p>Autocontrol y estabilidad emocional. Autoridad Liderazgo Promoción de la convivencia en el aula Resolución de problemas Negociación Conocimiento de distintas técnicas</p>

Plan de estudios del Grado de Educación Primaria EIC/3857/2007	Competencias profesionales del maestro de Primaria
<p>Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.</p>	<p>Conocimiento del centro educativo Confianza y seguridad en sí mismo Orientación y Acción tutorial Orientación académica y personal Orientación a las familias Capacidad comunicativa Relaciones interpersonales Empatía Flexibilidad y adaptación a los cambios</p>
<p>Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa</p>	<p>Identificación con el centro educativo Conocimiento sobre la legislación educativa vigente. Trabajo en equipo Compromiso ético</p>
<p>Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.</p>	<p>Capacidad crítica, autocrítica y reflexiva</p>
<p>Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.</p>	<p>Visión y anticipación frente a la realidad Resistencia ante las adversidades.</p>
<p>Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.</p>	<p>Capacidad investigadora, saber innovar Conocimiento de estrategias de aprendizaje</p>
<p>Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.</p>	<p>Dominio de las TIC Capacidad crítica</p>
<p>Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.</p>	<p>Iniciativa y espíritu emprendedor Capacidad de trabajo Influencia Tomar decisiones Conocimiento de los distintos modelos de instrucción. Conocimiento de la Psicología del Desarrollo</p>

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

“Formar profesores de calidad no es sólo enseñar unas teorías o indicar unos modos de enseñar, es también guiar a los futuros educadores para que sepan descubrir su personalidad y la pongan en juego en el acto de educar, pero es también encauzarlos para que sepan poner su personalidad al servicio del bien”.

(Tomás Alvira, 1985)

1. Comienzos y devenir histórico del Centro Universitario Villanueva

Lo que a continuación se expone está extraído de un documento interno, que corresponde al Plan Estratégico 2007-2011, elaborado por la Junta de Gobierno del Centro Universitario Villanueva (2007)².

La institución de educación superior en la que se ha realizado el estudio de campo es el Centro Universitario Villanueva –en adelante CUV–. En este capítulo se estudian, en primer lugar, los inicios del todavía joven centro universitario. En primer lugar su identidad

² Los datos que se recogen en este epígrafe pertenecen, en parte, al documento interno “Plan Estratégico 2007-2011”, Junta de Gobierno del Centro Universitario Villanueva, 2007, Madrid: Publicación interna. Reproducido con permiso (ver anexo 14), y a la página web institucional <http://www.villanueva.edu>

corporativa, en segundo lugar los estudios ofrecidos de acuerdo con las directrices del EEES. Finalmente, en tercer lugar se profundiza en el Área de Educación, su particular recorrido en el marco de la universidad.

En este apartado se recoge lo que se puede llamar la prehistoria de esta institución, que se conformará aunando diferentes iniciativas con una clara vocación universitaria, dotándose de un marco jurídico que continúa hoy vigente. Todo este recorrido nos ha permitido situar y contextualizar la presente investigación.

Antecedentes del CUV

A comienzos de la década de los setenta, se inició la promoción de un grupo empresarial universitario basado en el compromiso con la búsqueda de la verdad, a través del diálogo, del rigor científico y del respeto por aquellos que piensan de modo diferente; y fundamentado en la firme decisión de promover la libertad y la dignidad de la persona, desde la profundidad del quehacer ordinario de profesores y alumnado. En este primer momento, surgieron una Escuela Universitaria de Formación de Profesorado y una Escuela de Estudios Empresariales Europeos.

Por iniciativa de distintas personas e instituciones, el 2 de febrero de 1987, se constituye la sociedad *Estudios y Servicios Culturales y Académicos S.A.* –en adelante ESSERSA–, que asumirá el desarrollo de los distintos centros académicos, ubicándose en la localidad de Madrid, con el objetivo de “realización y puesta a punto de servicios empresariales relacionados con la promoción de empresas culturales, docentes y de investigación. Adecuación de edificios, adquisición de mobiliario e instrumentos culturales”. Poco después, nació la Fundación Cultura Empresa, el 28 de julio de 1987. Se trata de una fundación de carácter benéfico-docente, vinculada al ámbito universitario y con una profunda raíz humanista-cristiana, que preside su filosofía y todas sus actuaciones. La preocupación por el hombre y sus compromisos sociales, plasma en su identidad los rasgos más característicos de sus principios y de su actividad, que pueden resumirse en tres grandes retos:

- Un profundo afán por el conocimiento y por la verdad.
- Un radical amor a la libertad.
- El servicio a la sociedad.

Esas inquietudes trata de llevarlas a todas sus actuaciones, orientadas a las actividades propias de su objeto fundacional, que quedan plasmadas en los estatutos y que entre otras contempla: la educación, la investigación científica, el fomento de las artes, de las letras y de cualquier manifestación cultural, premios, organización de congresos, reuniones o jornadas, obtención de becas y ayudas económicas para estudios, etc.

Para llevar a cabo sus objetivos, inició su actividad con la oferta docente de un Curso de Orientación Universitario –COU– y la puesta en marcha de la Institución Empresarial Europea (IEE), firmando convenios con universidades de otros países, como el convenio University of Wales ratificado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. En 1987 llegará a unirse a la titulación internacional con la Escuela de Negocios, EBS (*European Business School*) Madrid.

Consolidación de la vocación universitaria

Tras veinticinco años de experiencia asistimos a la consolidación de la vocación universitaria de esta institución que nacía con el compromiso de ofrecer una formación de calidad en el ámbito de la educación superior desde una concepción de la persona y de la sociedad propia del humanismo cristiano. Así surge el Centro de Enseñanza Superior Villanueva y se adscribe a la Universidad Complutense Madrid –en adelante UCM–; a partir del año 1996, se impulsa la implantación de diferentes estudios de la rama de Ciencias Sociales: Derecho (1996-1997), Psicopedagogía (1997-1998), Periodismo y Relaciones Públicas (1999-2000) y Comunicación Audiovisual (2001-2002).

A finales de los noventa, se produce un cambio en la titularidad de los centros: el antiguo COU de la Fundación Cultura Empresa pasa a Fomento de Centros de Enseñanza (que se especializa en enseñanza no universitaria); mientras que la Escuela de Magisterio (cuyo titular era Fomento de Centros de Enseñanza) se incorpora a la oferta del Centro Universitario Villanueva, en concreto al Área de Educación.

Así pues, la actividad de la Fundación Cultura Empresa promotora queda íntimamente ligada a la del CUV, teniendo como propósito el apoyo permanente en dos aspectos fundamentales:

- Ayuda y tutela para la implantación de sus principios humanistas en la sociedad.
- Ayuda económica para el desarrollo armónico e integral del proyecto universitario.

El marco jurídico

Esta institución va creciendo y consolidándose de acuerdo con los diferentes modelos universitarios que se suceden en los últimos cincuenta años en el Estado español. El primer centro, la Escuela Universitaria no Estatal del Profesorado de Educación General Básica – en adelante EGB–, Fomento de Centros de Enseñanza, adscrita a UCM, se crea por la autorización expresada en el Real Decreto 3490/1977 de 9 de diciembre. Este Real Decreto –reproducido, por su importancia, en la Figura 7 – cumple la legislación educativa vigente en aquellos momentos; en concreto:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa.
- Decreto 2293/1973, de 17 de agosto, por el que se regulan las Escuelas Universitarias.
- Orden por la que se desarrolla el Decreto 2293/1973, de 17 de agosto, regulador de las Escuelas Universitarias.

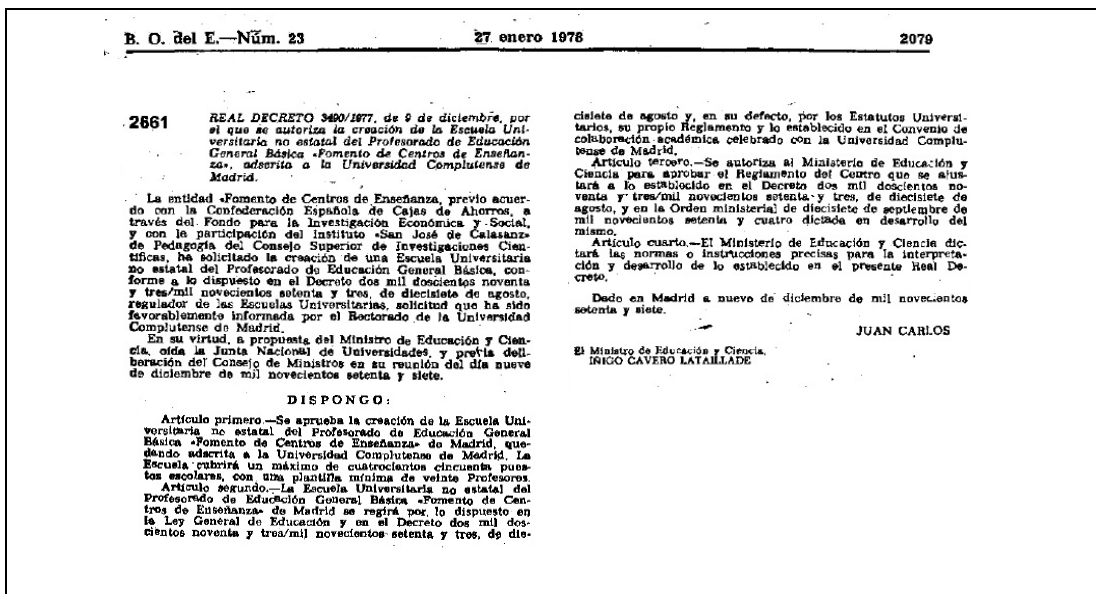


Figura 7
Marco jurídico del CUV: primer documento: 1977

Este marco cambia en la primera mitad de los años ochenta, con la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Algunas de las disposiciones que se desarrollarán posteriormente y que, asimismo, enmarcarán la configuración jurídica del Centro Universitario Villanueva, serán:

- RD 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios.
- Orden de 26 de mayo de 1993 sobre adscripción de Centros a Universidades públicas de competencia de la Administración General del Estado y autorización de los centros extranjeros que son competencia de la misma.

En la Tabla 17, se relacionan los decretos que han creado y autorizado las enseñanzas que se imparten en el CUV, con arreglo a estas disposiciones que acabamos de describir.

Tabla 17
Enseñanzas aprobadas entre 1990-2010

Curso	Titulación	Legislación
1996-1997	Licenciado en Derecho	<i>Decreto 78/1997, de 26 de junio, del Consejo de Gobierno por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá, Complutense, Politécnica y Rey Juan Carlos de Madrid.</i> BOCM 8 de julio de 1997.
1998-1999	Licenciado en Psicopedagogía	<i>Decreto 172/1998, de 1 de octubre, por el que se autoriza la implantación de enseñanzas en las Universidades de Alcalá, Autónoma, Complutense y Rey Juan Carlos de Madrid (curso 1998/1999)</i> BOCM 9 de octubre de 1998. <i>ORDEN 4093/1998, de 17 de diciembre, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se autoriza el inicio de enseñanzas en las Universidades de Alcalá, Autónoma, Complutense y Rey Juan Carlos de Madrid.</i> BOCM 7 de enero de 1999.
1999-2000	Licenciado en Periodismo	<i>DECRETO 108/2000, de 1 de junio, por el que se autoriza la ampliación de enseñanzas y su puesta en funcionamiento en el Centro de Enseñanza Superior Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.</i> BOCM 7 de junio de 2000.
1999-2000	Licenciado en Publicidad y RR.PP.	
2001-2002	Licenciado en Comunicación Audiovisual	<i>Decreto 129/2001, de 2 de agosto, por el que se autoriza con efectos del curso académico 2001-2002, la implantación de enseñanzas y la creación de centros en las Universidades públicas.</i> BOCM 21 de agosto de 2001, corrección de errores BOCM 3 de septiembre de 2001. <i>ORDEN 2541/2002, de 5 de junio, del Consejero de Educación, por la que se autoriza la puesta en funcionamiento de enseñanzas y de un nuevo centro en las Universidades Públicas de Madrid, con efectos del curso académico 2001-2002.</i> BOCM 28 de junio de 2002.

Fuente: Elaboración propia

A partir del año 2000 se pone en marcha la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que en su artículo once regula los centros adscritos y establece que la adscripción ha de aprobarse mediante convenio con una universidad pública o privada "para impartir estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional". Sin modificar apenas el contenido referido a los centros adscritos, se aprobará a los cinco años, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En el Tabla 18 se señalan las disposiciones que han autorizado las enseñanzas que se imparten en el CUV, con arreglo a la última ley de universidades.

Tabla 18

Enseñanzas aprobadas a partir de 2010

Curso	Titulación	Legislación
2012-2013	Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.	<i>ORDEN 3371/2013, de 18 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se acuerda la implantación de enseñanzas oficiales de máster en las Universidades de la Comunidad de Madrid a partir del curso 2013-2014. BOCM de 7 de noviembre de 2013.</i>
2012-2013	Máster Universitario en Acceso a la Profesión de Abogado.	
2013-2014	Grado en Administración y Dirección de Empresas	<i>ORDEN 3372/2013, de 18 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación de titulaciones oficiales de Grado en las universidades de la Comunidad de Madrid a partir del curso 2013-2014. BOCM de 7 de noviembre de 2013.</i>
2014-2015	Grado en Psicología	<i>ORDEN 3517/2014, de 21 de noviembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación de enseñanzas universitarias oficiales en las Universidades y centros universitarios adscritos de la Comunidad de Madrid. BOCM de 12 de diciembre de 2014.</i>

Fuente: Elaboración propia

Así pues, vemos cómo este campus ha nacido y crecido en un entorno legislativo muy cambiante en los últimos cincuenta años. Entorno que es el reflejo del dinamismo que tiene la misma sociedad, que ha de ir ajustándose constantemente a las exigencias de formación que reclama el servicio a esta misma sociedad. En la Figura 8 se presenta una síntesis del proceso de configuración del CUV que acabamos de describir.

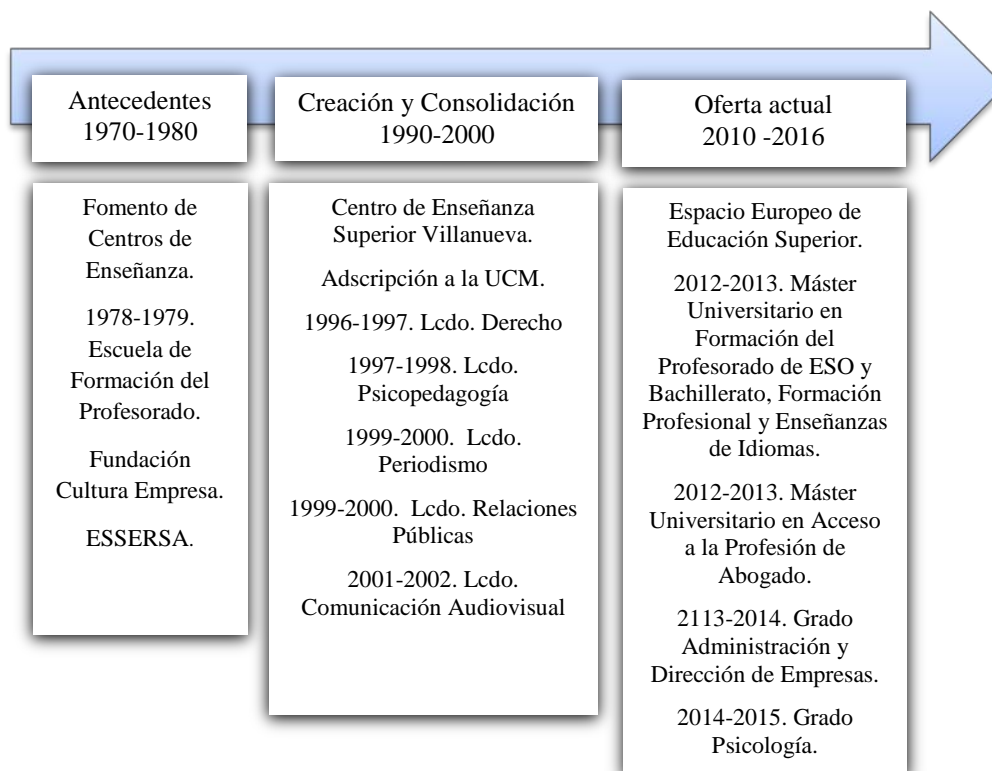


Figura 8
Configuración histórica del Centro Universitario Villanueva
Fuente: Elaboración propia

2. Identidad, misión y modelo universitario

Las señas de identidad de este centro universitario están expresadas en la propia página de internet de la institución donde se define así su misión y modelo universitario:

La misión fundacional del CUV es la de ofrecer una educación universitaria de calidad desde una concepción de la persona y de la sociedad de profundas raíces cristianas. La docencia, el asesoramiento y la investigación de todos los profesionales que componen la comunidad universitaria, se orientan a fomentar en el alumno el amor a la verdad y a la libertad, que unidos a la transmisión de conocimientos y a la generación de competencias, contribuyen a su desarrollo personal y profesional, y a la búsqueda del bien común como servicio a la sociedad.

La identificación con esta misión lleva a Villanueva a distinguirse por un modelo universitario propio, como centro privado adscrito a una universidad pública de referencia y

prestigio, –UCM–. Esta circunstancia le permite contar con ventajas tan relevantes y significativas como:

- la solvencia de los títulos
- la colaboración de los profesores acreditados en los diferentes departamentos
- los convenios de colaboración con todas las universidades de prestigio internacional
- el apoyo a la investigación
- el uso de los fondos bibliográficos e instalaciones deportivas, etc.

La implantación de este modelo ha requerido la definición y el seguimiento de una serie de estándares de calidad, a través de controles internos –tanto de docencia como de servicios– y externos, de los que hemos asumido los más rigurosos como las venias de docencia de la Complutense, Agencias de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) y la recién extinguida Agencia de Calidad de Madrid (ACAP) y la valoración de los sexenios de investigación.

Modelo Universitario innovador

La propia institución concreta, a continuación, los siete aspectos de esa educación universitaria de calidad que quieren destacar de forma especial (Figura 9).



Figura 9
Modelo universitario
Fuente: Elaboración propia

Excelencia docente

Villanueva puede considerarse, desde su origen, como un centro singular y pionero en el carácter excelente de su docencia, pues está al servicio de un modelo universitario integral en el que cada alumno es el protagonista. El acento en el carácter docente no es un nuevo modo de querer ver la universidad, como en algunos casos podría pensarse por la reforma actual EEES, sino el componente básico de un modo único de ver y sentir la institución universitaria.

En este marco la figura central del proceso formativo es el profesor. El claustro se selecciona con arreglo a unos exigentes requisitos, tanto desde el punto de vista de los conocimientos concretos de las materias que imparten, como de su capacidad docente y pedagógica. Estos criterios permiten incorporar a los profesores de mayor prestigio académico o profesional. En este sentido, los estándares están siempre por encima de los exigidos por las agencias de calidad.

De ahí la búsqueda de nuevas líneas en la investigación, en ellas participa buena parte de los profesores y aquellos alumnos que demuestren capacidad y vocación. Es, por otra parte, el modo de demostrar un serio compromiso con la búsqueda de la verdad con todas sus consecuencias: desarrollar las competencias cognitivas superiores en el alumnado con pleno respeto a su libertad.

El alumnado del CUV se forma en un ambiente universitario abierto de diálogo, análisis crítico y trabajo continuo, en el que las lecciones magistrales se combinan con tutorías académicas individuales, trabajos en grupo, lecturas, ejercicios orales y escritos, así como en debates presenciales y virtuales. Necesariamente, esta metodología aporta gran capacidad de trabajo, solvencia profesional y espíritu de servicio. La convicción de que los estudiantes influirán en su entorno hace esencial impregnar de valores humanos y éticos los contenidos y el estilo universitario en el que se forman, a través de las asignaturas del currículum ordinario y también de otras asignaturas del complementario que van desde la Antropología a la Ética y culminan en la Deontología Profesional.

Tutoría y Asesoramiento

Desde sus inicios la tutoría y asesoramiento personal son en Villanueva elementos esenciales heredados de la mejor tradición universitaria. En este sentido, el reducido número de estudiantes por grupo y la estrecha relación de trabajo profesor-estudiante,

facilita la formación y el acceso a los profesores para la orientación o resolución de dudas sin perder de vista las características individuales de cada uno de ellos. Además, cada curso cuenta con un tutor-coordinador de curso cuyo objetivo fundamental es motivar y comprometer a los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje y formación. Además, cada estudiante cuenta también con un asesor personal que le orientará a lo largo de toda su carrera sobre métodos, hábitos e intereses profesionales, a solventar dificultades y a obtener resultados mediante el esfuerzo y la planificación del trabajo.

Aplicabilidad

Por otra parte, los planes de estudio además de aportar una sólida formación académica, integran desde el primer curso herramientas y actividades orientadas a la capacitación y adquisición de destrezas y habilidades profesionales. El currículum complementario, de más de 1.200 horas, se desarrolla a lo largo de toda la carrera e incorpora seminarios profesionales, cursos de especialización, casos prácticos y trabajos en equipo. Otro aspecto destacable es el método de trabajar con los estudiantes, que juegan un papel activo en la preparación y dinámica de las sesiones, basado en un aprendizaje continuo orientado mediante una comunicación fluida con sus profesores.

Todo este planteamiento se completa con la realización de periodos de prácticas externas canalizadas a través de los Departamentos de Prácticas Laborales y Orientación Profesional de cada facultad. Villanueva tiene suscritos más de 700 convenios con empresas e instituciones a nivel nacional e internacional.

Respecto a las prácticas en el CUV se trabaja para que los planes de estudio se adapten al máximo a la realidad profesional, manteniendo una oferta capaz de integrar a los alumnos de un modo óptimo en el mundo laboral y consiguiendo que el mercado de trabajo valore cada vez más el sello y la identidad Villanueva. Para ello, se cuenta con una relación ágil y permanente con el mundo empresarial y profesional, que beneficia a los alumnos y al centro en su conjunto.

En línea con esa preocupación por influir en la sociedad, a través de una eficaz incorporación al mundo profesional, se busca que, tanto la investigación como la docencia, se orienten hacia su máxima capacidad de aplicación. Esto se consigue con un exigente programa de prácticas que permite al alumno entrar en contacto con la realidad profesional en tres niveles:

- en cada asignatura, con casos prácticos y seminarios;
- en cada curso, poniendo en relación todo lo que haya aprendido ese año con casos reales y actividades tuteladas y
- en las prácticas profesionales externas en empresas e instituciones con las que se han suscrito convenios en España y en otros países.

Proyección internacional

Una de las señas de identidad de la Universidad desde su origen ha sido el carácter internacional (Figura 10). Este modo de entender la enseñanza implica el fomento de la movilidad y la internacionalización, tanto de los estudiantes como de profesores. En función de la carrera elegida, estos pueden cursar desde un semestre a un año académico en el extranjero, siendo en algunos casos obligatorio.

Para ello Villanueva cuenta con numerosos acuerdos internacionales con diferentes universidades y escuelas de negocios en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y Asia, a las que los estudiantes pueden acceder a través de los distintos programas de intercambio. A estos acuerdos se suman los que se realizan a través de la Complutense, actualmente una de las universidades con mayor número de convenios internacionales.



Figura 10
Proyección internacional del Centro Universitario Villanueva

La estancia en otros países aporta además de formación académica internacional, el desarrollo de capacidades y competencias que les permiten desenvolverse en entornos multiculturales. Durante estos periodos los alumnos deben enfrentarse a otra forma de vida y cultura, a la toma de decisiones ante nuevos retos y situaciones y al enriquecimiento que supone el conocimiento de otros entornos académicos.

Dimensión y ubicación

En el centro universitario el número total de alumnos de grado y postgrado no superará nunca los 2.500 para poder mantener el nivel de calidad que se ha propuesto. Esto hace que la actividad de clases teóricas y prácticas se pueda desarrollar de forma óptima, sin salir además del entorno profesional y social de una ciudad cultural y cosmopolita como Madrid. En las figuras 11 y 12 se muestra la ubicación de las dos sedes.



Figura 11

Sede de CUV: Claudio Coello

Fuente: Archivo fotográfico del CUV



Figura 12

Sede de CUV: Mirasierra

Fuente: Archivo fotográfico del CUV

Metodología

Villanueva promueve un ambiente universitario de discusión, análisis crítico y trabajo continuo, en el que las clases magistrales se combinan con tutorías individuales, trabajos en

grupo, seminarios, debates y metodologías participativas. En esta línea, el compromiso con una enseñanza transversal e integradora de las humanidades favorece que los conocimientos transmitidos en cada titulación encuentren su dimensión propia en el aprendizaje de materias humanísticas como la Filosofía, la Literatura o el Arte.

Por tanto, los programas que se ofrecen responden a la necesidad de completar la formación de los universitarios en el EEES para adaptarlas al perfil que en cada momento demanda el mercado laboral. La metodología propia del CUV que se apoya en los siguientes pilares:

- Una formación completa y rigurosa: las asignaturas propias de los Planes de Estudios están enfocadas con una base teórico-práctica para dar respuesta a las exigencias naturales que presenta la realidad profesional.
- La preparación para el ejercicio de la profesión: mediante una enseñanza activa con una visión integradora de las materias que son objeto de estudio y un programa de prácticas profesionales en empresas e instituciones líderes.
- La potenciación del aprendizaje y utilización de los programas informáticos aplicados a cada profesión: poniendo a disposición del alumno los medios e instalaciones más adecuadas como elemento necesario para su posterior desarrollo profesional.

En toda la actividad del CUV existe una constante y profunda raíz cristiana desde su origen, que se podría identificar con el deseo de trabajar al servicio de una sociedad mejor. En este sentido, los primeros referentes éticos en la sociedad deberán ser los propios estudiantes una vez incorporados a la vida profesional, con su ejemplo de honradez y de comportamiento. Para eso es preciso que estos graduados ejerzan su actividad profesional con solvencia, autoridad y rigor, pero necesariamente habrán de hacerlo también de forma ética y con una enorme generosidad y mentalidad de servicio.

Además de especializar los estudios en Ciencias Sociales, se ha querido orientar el esfuerzo hacia un modo diferente de ejercer la profesión jurídica y empresarial a los correspondientes a comunicación y a educación, presididos por una deontología estricta y exigente. En ese sentido, se ha creado el primer Instituto Universitario de Deontología Profesional en Ciencias Sociales, que desarrolle estas actividades, oriente líneas innovadoras de investigación y vele por este fin.

Investigación

Uno de los principales retos que asume la institución es potenciar el perfil investigador del profesorado como parte esencial de su quehacer: hacer avanzar el conocimiento y contribuir con ello al bien común y el servicio a la sociedad. Es, por otra parte, el modo de demostrar el serio compromiso con la búsqueda de la verdad con todas sus consecuencias: enseñar a pensar a los estudiantes con pleno respeto a su libertad.

Ninguna universidad que pretenda serlo puede dejar de atender la investigación, a través de la búsqueda de nuevas líneas en la investigación, en las que participan buena parte de los profesores y de los estudiantes que demuestran capacidad y vocación.

Si se obtiene la aprobación como universidad privada como se pretende la I+D sería una de las beneficiadas por la autonomía que supone tener proyectos de investigación competitivos.

A su vez, el Espacio Europeo de Investigación –EEI–, mercado único para la investigación europea, tiene como objetivo la unificación y coordinación del trabajo científico de todos los países miembros. Para ello, el CUV tiene entre sus objetivos, mejorar áreas como la formación del profesorado, la integración de las nuevas tecnologías y la movilidad de profesores e investigadores a través de estancias en universidades extranjeras.

3. Organización y gestión

La alta dirección de la empresa está conformada por un Consejo de Administración con un presidente, dos vicepresidentes y siete consejeros, además del secretario del Consejo. Se presenta a continuación el organigrama del Consejo de Administración con los cargos que aparecen en la Figura 13

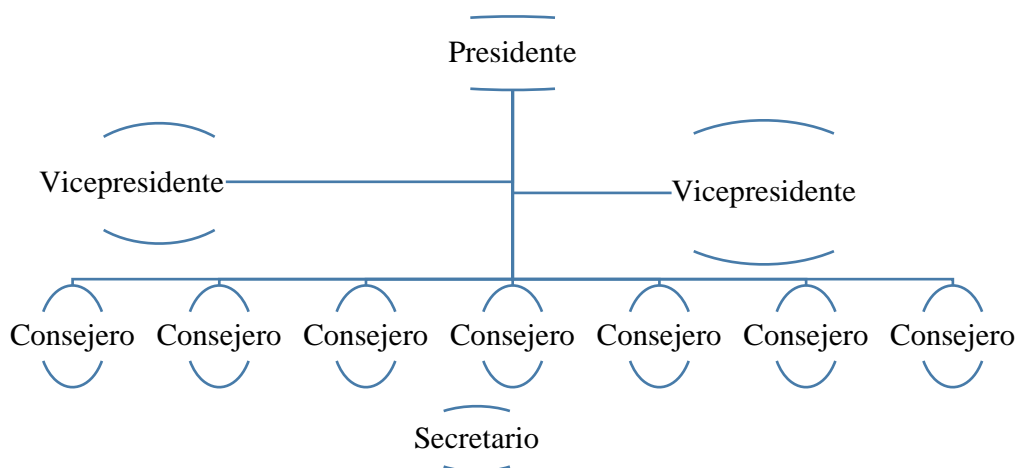


Figura 13

Organigrama Consejo de Administración del Centro Universitario Villanueva

Áreas estratégicas

La evolución constante y desarrollo de la sociedad exigen a la universidad la definición en prospectiva de algunas líneas de acción que recogen los objetivos prioritarios. Las áreas estratégicas que se han determinado por el CUV para los próximos años son:

- Reforzamiento de la Identidad Villanueva.
- Profundización en el sistema ARS (Aprender con Responsabilidad Social).

Estas dos áreas se definen, lógicamente, a partir de la formulación de la misión, en el núcleo de la cual se encuentra la esencia de nuestra identidad: ser una universidad de referencia y prestigio.

En el área primera, se definen los aspectos relevantes que son:

- La especialización en disciplinas relevantes de las Ciencias Sociales y de la Salud, sin renunciar al estudio e investigación en otras áreas del conocimiento.
- El compromiso con la enseñanza interdisciplinar, transversal e integradora de los conocimientos y las competencias.
- La tarea investigadora, esencial en la universidad, se orienta a la renovación constante de la docencia y el aprendizaje. Al compartir con los alumnos el estado actual de sus investigaciones, los profesores transmiten el amor a la verdad, la vocación de servicio y de responsabilidad, el método de trabajo y el debate abierto.

- La transmisión de valores inspirados en el humanismo cristiano se lleva a cabo en los contenidos de todas las asignaturas y en los diferentes aspectos de la vida universitaria.
- La combinación entre tradición e innovación queda reflejada en el equilibrio entre la formación general y la formación especializada.
- La alta exigencia académica y ética se manifiesta no solo en las asignaturas regladas sino también en toda la actividad universitaria.
- Una enseñanza individualizada y personalizada a través de la tutoría académica de cada curso, el asesoramiento a lo largo de todo el grado y el Mentoring, prepara a los alumnos como buenos profesionales y mejores personas.

En cuanto a la segunda área estratégica el sistema y la metodología que propone Villanueva incorporan lo más genuino de la tradición universitaria junto a la capacidad de respuesta a entornos globales y cambiantes. Este sistema, desarrollado a lo largo de 45 años, lo denominamos con el acrónimo "ARS" (Aprender con Responsabilidad Social) e incorpora los siguientes elementos:

- La vida universitaria se presenta como una etapa única de convivencia culta y comprometida entre profesores y alumnos que se enriquecen aprendiendo y debatiendo ideas y experiencias que vale la pena compartir.
- La docencia y el aprendizaje se orientan a la renovación de la tradición universitaria de las artes liberales. Los primeros cursos de los grados ofrecen un enfoque amplio en los contenidos e intensos en las destrezas generales. En esencia: pensar, hablar, leer y escribir. Esta formación prepara a los estudiantes para especializarse con rigor y profundidad en los últimos cursos. Además, les permite afrontar los cambios sociales y profesionales con confianza y aspirar a ser protagonistas e impulsores de los mismos.
- Bilingüismo en los grados e internacionalidad a través de la realización del tercer curso en instituciones universitarias extranjeras.
- El Programa de Desarrollo de Competencias y Mentoring para que los alumnos realicen períodos de prácticas laborales que, junto a su evaluación, les permiten abordar de manera eficaz su proceso de inserción al mercado laboral.
- El fomento de la responsabilidad social, mediante la participación en actividades solidarias.

Organización académica

Con el crecimiento de las titulaciones impartidas, la organización académica se está reformulando en la actualidad a fin de adecuarse a las estrategias propuestas para los próximos años. En la Figura 14 se puede ver la estructura vigente.

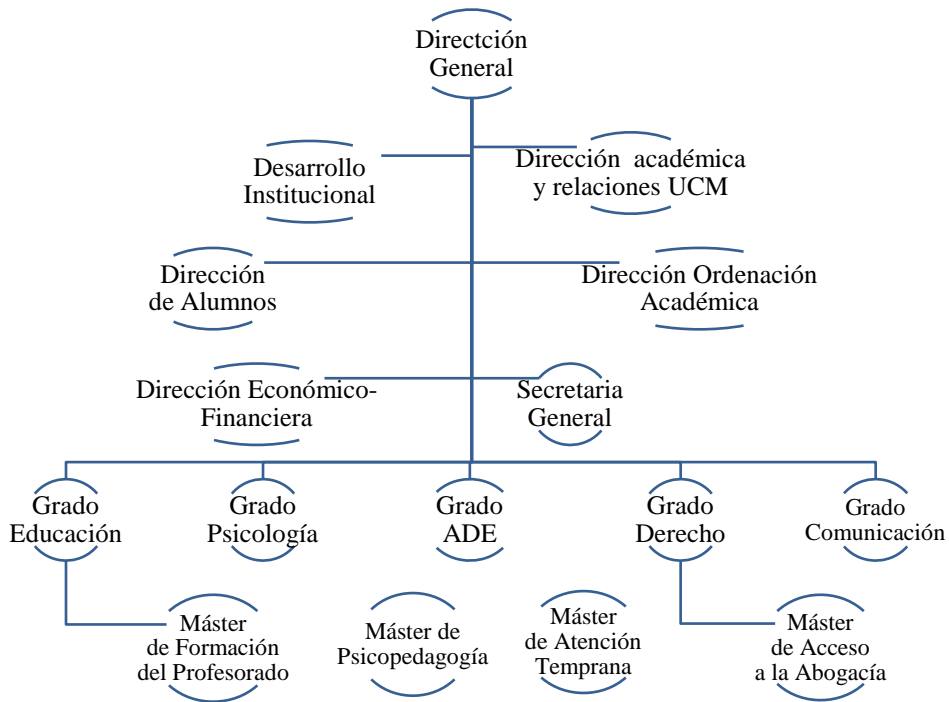


Figura 14
Estructura de la organización académica del CUV (2015)
Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver, hay cuatro departamentos generales (a modo de vicerrectorado) que velan por los criterios generales y dan servicio a los directores de las diferentes titulaciones.

Oferta académica actual: titulaciones y población estudiantil

En este apartado se exponen los estudios que se ofertan desde dos perspectivas: la del centro en su totalidad y la de cada una de las áreas, así como la población estudiantil que los cursan.

Estudios ofrecidos por el CUV en su conjunto y por áreas

Los datos se han recogido de la página que el centro tiene en internet. En primer lugar, se han clasificado por titulaciones ofertadas para el conjunto del CUV. (Tabla 19)

Tabla 19
Titulaciones ofertadas en el CUV (2016)

GRADOS	Grado en Derecho Grado en ADE Grado en Periodismo Grado en Publicidad y RR.PP. Grado en Comunicación Audiovisual Grado de Maestro en Educación Infantil Grado de Maestro en Educación Primaria Grado en Psicología
GRADOS SIMULTÁNEOS	Grado en Derecho + Grado en ADE Grado en Periodismo + Grado en Comunicación Audiovisual Grado en Publicidad y RR.PP.+ Grado en Comunicación Audiovisual Grado de Maestro en Educ. Infantil + Grado de Maestro en Educación Primaria Grado de Maestro en Educación Infantil / Primaria + Grado en Psicología
DIPLOMAS DE ESPECIALIZACION	Diploma en Relaciones Internacionales y Gobierno de Instituciones (Bilingüe) Diploma en Administración de Empresas (Bilingüe) Diploma en Comunicación y Gestión de la Moda Diploma en Marketing y Negocios Digitales (Bilingüe) Diploma en Criminología y Ciencias Forenses Diploma en Periodismo Deportivo Diploma en Producción de series de TV Diploma en Artes Escénicas
MÁSTERES OFICIALES	Máster Universitario de Acceso a la Abogacía Máster Universitario de Formación del Profesorado Máster Universitario en Atención Temprana Máster Universitario en Psicopedagogía
MÁSTERES PROPIOS	Máster en Unión Europea Máster en Dirección de Centros Educativos Máster en Estrategia Transmedia Máster en Periodismo Deportivo Máster en Fashion Trends Analysis Máster en Diseño Gráfico y Multimedia Máster en Periodismo de Datos
MÁSTERES CON ENTIDADES ASOCIADAS	ISEAD (entidad asociada) Cremades & Calvo-Sotelo Kühnel Escuela de Negocios Máster en Dirección de Comunicación y NN.TT
OTROS CURSOS	Curso Ejecutivo Compliance Officer: Especialización en Derecho Penal Curso de Especialización en Derecho y Empresa Digital Curso “La Mediación como Práctica Profesional” Declaración Eclesiástica de Competencia Académica

Fuente: Elaboración propia

En el Figura15 y en la Tabla 20 se puede observar que del total de titulaciones ofertadas en el centro, alrededor de un 25% son las titulaciones “oficiales” de grado y máster, el 75% de la oferta lo constituyen titulaciones propias que aportan especialización en sectores y campos con alta demanda profesional.

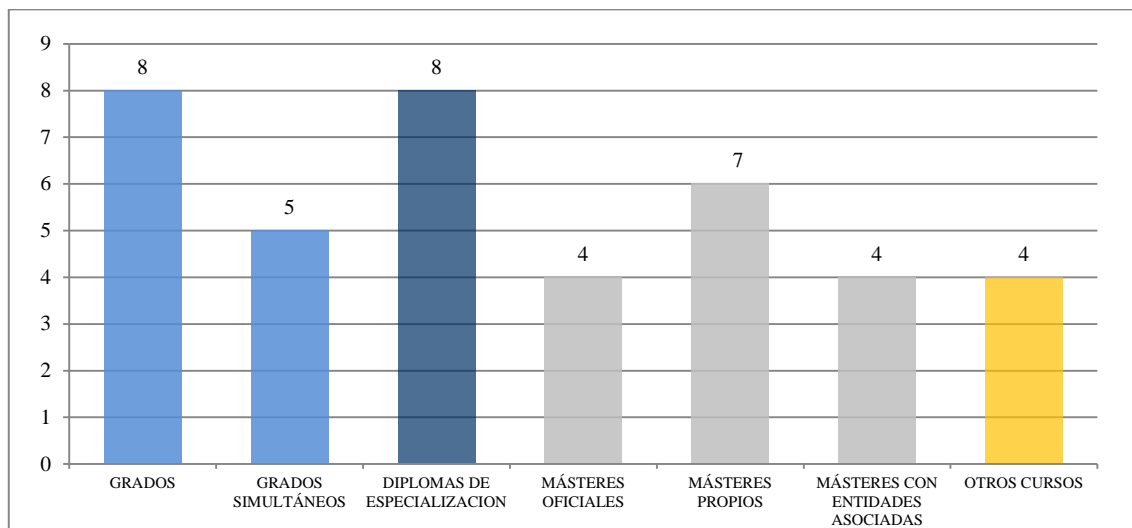


Figura 15
Titulaciones ofertadas en CUV (2016)

Tabla 20
Titulaciones ofertadas en CUV (número y %)

GRADOS	GRADOS SIMULTÁNEOS	DIPLOMAS DE ESPECIALIZACION	MÁSTERES OFICIALES	MÁSTERES PROPIOS	MÁSTERES CON ENTIDADES ASOCIADAS	OTROS CURSOS	TOTAL
8	5	8	4	7	4	4	40
19.05	11.90	19.05	9.52	17.50	9.52	9.52	100

En la Tabla 21 y las Figuras 16 y 17, se presentan los resultados de las titulaciones ofertadas en cada una de las áreas. Así observamos que Comunicación ofrece casi el 28% de las titulaciones, y le sigue el área de Educación con el 25% y Derecho con algo más de un 20%. Son, finalmente, Empresa y Psicología (un 13% en ambos casos) las áreas con menos oferta de titulaciones, quizá también porque son las más recientes y están por consolidar.

En cuanto a las modalidades de titulaciones por áreas, casi un 53% de la oferta se corresponde con la modalidad de dobles titulaciones, esto es, Grado más algún diploma,

mención, etc. y además, el 12% es para la modalidad doble Grado. El 14% corresponde con másteres y enseñanza más especializada, que exige unos requisitos mayores para matricularse. Finalmente, sólo 12% es para la modalidad de un solo Grado. Se deduce que los alumnos buscan completar su formación con otro Grado o con una mención para mejorar su empleabilidad.

Tabla 21
Resumen de titulaciones ofertadas según Áreas

ÁREA	GRADOS	GRADOS SIMULTÁNEOS	DOBLES TITULACIONES	MÁSTERES	OTROS CURSOS	TOTAL
Derecho	1	1	7	1	3	13
Empresa	1	1	7	0	0	9
Comunicación	3	2	8	6	0	19
Educación	2	2	8	3	1	16
Psicología	1	2	6	0	0	9
TOTAL	8	8	36	10	4	66

Fuente: Elaboración propia

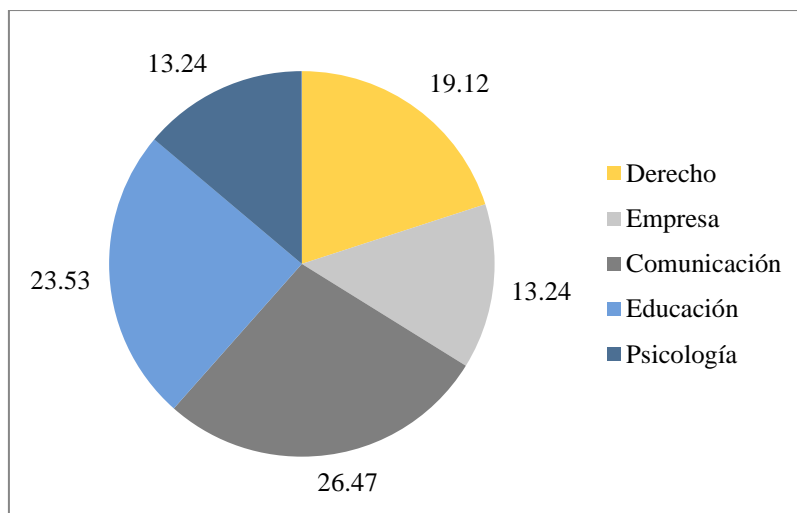


Figura 16
Total de titulaciones ofertadas por Áreas (%)

Fuente: Elaboración propia

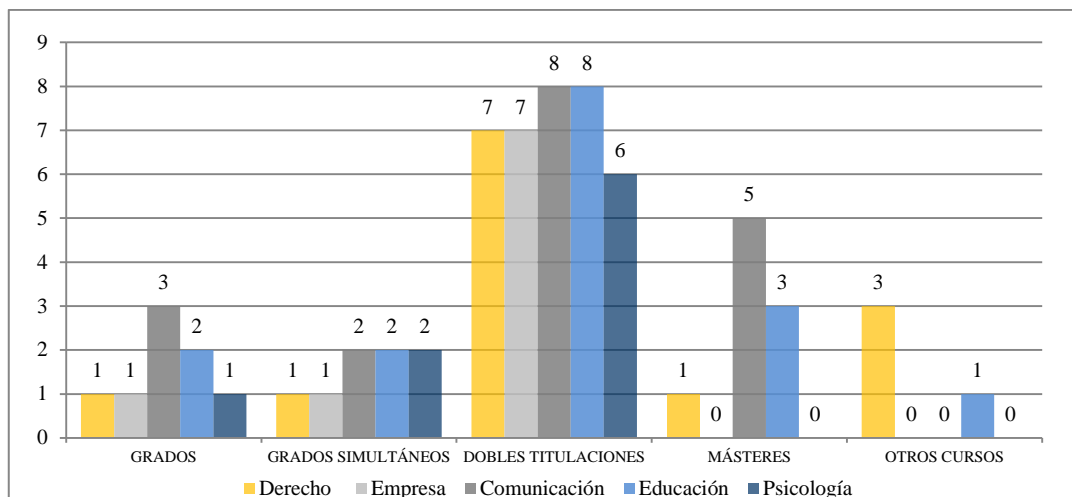


Figura 17

Modalidad de titulaciones ofertadas por Áreas. Fuente: Elaboración propia

Estudio de la población estudiantil

Esta oferta académica es elegida por 1.985 estudiantes de grado, 250 de Máster y 300 internacionales; lo que arroja una matrícula de 2.535 alumnos (2015-2016). Según esta misma fuente, las plazas ofertadas anualmente por cada área son:

- Área de Comunicación (Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual): 145
- Área de Derecho y Empresa: (Derecho y ADE): 120
- Área de Educación: (Educación Primaria, Infantil y Psicología): 150
- Alumnos Internacionales: 300

Para el conjunto de la UCM –con los centros adscritos– la evolución del alumnado en los últimos doce años queda reflejada en la Tabla 22 y en las Figuras 18 y 19.

Tabla 22

Evolución alumnado de la UCM. Cursos 2003-2014

Curso	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
Facultades	75644	72495	70175	71347	69297	68683	67957	66106	67748	75209	72404	70603
Escuelas Universitarias	8044	8050	8036	7801	8132	8142	7644	7870	7816	-	-	-
Centros Adscritos	10169	9104	9514	9568	9445	9484	9904	9598	9273	8616	8764	7465
Otros centros								120	148	70	50	49
TOTAL	93857	89649	87725	88716	86874	86309	85505	83694	84985	83895	81218	78117

Fuente: UCM. Elaboración propia

En la Figura 18 se muestra la evolución del número de alumnos de Facultades y Escuelas Universitarias de la Universidad Complutense desde el curso 2003/2004 hasta el 2014/2015. Se puede observar como la población de estudiantes de la UCM va disminuyendo paulatinamente en el periodo que se muestra, con sólo dos breves repuntes en los curso 2006/2007 y 2011/2012. Este último, que parece mantenerse en el curso siguiente 2012/2013, puede deberse a la implantación de los estudios de Grado en las Escuelas Universitarias que se equiparan a las Facultades. La pérdida de estudiantes entre ambas fechas llega a un 15.6% respecto al alumnado inicial.



Figura 18
Centros de la UCM. Fuente: UCM. Elaboración propia

En la Figura 19 se muestra la evolución del número de alumnos de los centros adscritos de la UCM desde el curso 2003/2004 hasta el 2014/2015.



Figura 19
Centros adscritos a la UCM. Fuente: UCM. Elaboración propia

La Figura anterior muestra un perfil muy variable en el periodo estudiado. Llama la atención una primera caída de casi 1000 estudiantes en el curso 2004/2005, para ir remontado de forma lenta hasta el curso 2009/2010, aunque sin alcanzar los valores primeros. A partir de ahí, la caída del alumnado ha sido constante, acelerándose en el curso 2011/2012 hasta hoy. La crisis económica, la bajada de la natalidad, la aparición de nuevas universidades en Madrid y los cambios en la duración de los estudios de Grado pueden estar en la causa de esta bajada.

Evaluación y acreditación institucional

El CUV ha seguido las directrices emanadas desde el Ministerio de Educación, la Agencia Nacional de Acreditación –ANECA– y la UCM para adaptarse a las exigencias de calidad del EEES. Así, con la implantación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades; el desarrollo del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; del RD 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el anterior; y, con los criterios emitidos desde la Oficina para la Calidad del Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia de la UCM, el CUV ha elaborado un Sistema Interno de Garantía de Calidad. La implantación, seguimiento y control del Sistema Interno de Garantía de Calidad queda depositado en dos tipos diferentes de Comisiones:

- Generales (para todo el CUV): comisión General de Calidad del CES Villanueva y comisión General de Evaluación y Calidad del profesorado.
- Específicas para cada área de estudios y titulaciones: comisión de Calidad de las Titulaciones de todos los Grados.

En el curso 2015-2016 se finalizará el proceso de evaluación de los nuevos grados implantados, y se procederá, si procede, a su acreditación.

4. El área de educación: la especificidad del contexto en la formación de maestros

4.1 Los orígenes: la Escuela de Magisterio de Fomento de Centros de Enseñanza

En la revista *Tertulia* de marzo de 1977 se publica un artículo sin firmar titulado “Nuestra escuela” que comienza: *Así querría que la llamáramos todos: nuestra Escuela. Porque la Escuela del Profesorado que acaba de crearse no puede ser un ente aislado, separado de la vida común, cada vez más recia, de esta institución educativa que tiene por nombre Fomento de Centros de Enseñanza.* En la misma publicación, un año más tarde, marzo de 1978, se reproducía el RD 3490/1977, de 9 de diciembre, por el que se autoriza la creación de la Escuela Universitaria no estatal del Profesorado de EGB “Fomento de Centros de Enseñanza”, adscrita a la UCM, y se comentaba: *Por fin se hacía realidad el proyecto de Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, solicitada ya hace varios años. La alegría corrió rápidamente por todos nuestros colegios y comenzaron a llegar escritos, telegramas, llamadas telefónicas, de padres y profesores manifestando el contento de todos al conocer la creación de este Centro Universitario de Fomento.*

Estas son las primeras noticias escritas que se tienen de la fundación de la Escuela. Su primer director fue D. Tomás Alvira, Doctor en Ciencias Químicas, investigador del CSIC y Catedrático de Instituto en Ciencias Naturales. El resto de personalidades que conformaban el primer Consejo de Dirección eran: director, D. Esteban Pujals Catedrático de la UCM; secretario, D. Juan Alberich Licenciado en Ciencias; gerente, D. Juan Antonio Antón; coordinadora, Dña. Consuelo Martín, Catedrático y Doctora en Ciencias y como asesor pedagógico D. Víctor García Hoz, Catedrático y Miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

El objetivo era ofrecer una educación de calidad para la formación de buenos profesores: con criterio, iniciativas y aptitud práctica, conscientes de la importancia de la educación en el futuro de la sociedad. Para ello, “La Escuela Universitaria de Fomento, llevará a cabo tres tipos de actividades: impartir enseñanzas correspondientes a la formación de profesores de EGB; realizar trabajos de investigación y organizar cursos de perfeccionamiento para el profesorado en ejercicio” (Alvira, 1978) Lograron en muy poco tiempo, que la Escuela fuera un encuentro del saber y la experiencia, en un clima de rigor científico, de investigación y de trabajo en equipo, con la colaboración de todos.

Actualmente, como se ha visto anteriormente, la Escuela Universitaria de Magisterio forma parte del CUV. Sus alumnos proceden de muchas ciudades de España, en las que posteriormente desarrollarán su tarea docente.

El área de Educación de Villanueva nace en el curso 1998-99 consciente de que la educación es un eje fundamental en la construcción de la sociedad actual. Entiende que esta responsabilidad social solo se puede conseguir formando profesionales excelentes en el ámbito educativo: tanto a los futuros profesores como, a través de la formación continua, a los que están ya en ejercicio.

Con una visión global e integradora de la educación y el conocimiento de la realidad educativa en las aulas, integra las demandas de la sociedad, la innovación científica aplicada a la educación (neurociencias), el papel fundamental de las familias así como la importancia de la coordinación de los profesionales que forman la comunidad educativa. Así mismo, quiere dar respuesta a la necesidad de impulsar el liderazgo educativo a través de la formación de los directivos y futuros directivos de las instituciones educativas.

En concreto, la oferta de Villanueva se adapta a estas necesidades a través de la innovación docente y un enfoque práctico de la docencia haciendo realidad la investigación-acción; es decir, la importancia de la investigación aplicada a la mejora de la docencia así como llevar a la investigación aspectos a mejorar de la práctica docente y la realidad educativa de los alumnos.

La internacionalidad en su doble aspecto de multiculturalidad y de conocimiento y dominio del inglés lleva a potenciar el intercambio y la realización de las prácticas en otros países. Esto permite a los estudiantes enriquecerse con las formas de hacer distintas y conocer otras realidades. La necesidad de poder impartir materias en inglés está contemplada a través de la mejora del idioma y la acreditación de su dominio con los exámenes de Cambridge (a través del Instituto de Idiomas) y las facilidades para poder realizar las prácticas en países de habla inglesa.

La Educación Personalizada impregna tanto la investigación como la docencia: el alumno aprende y aplica lo aprendido de forma autónoma, dirigido por los profesores con una metodología operativa y participativa.

El Área de Educación adapta sus planes de estudio y metodología a la realidad profesional. Para ello, combina las lecciones magistrales con la tutoría y el asesoramiento individual, la utilización de las nuevas tecnologías como recurso didáctico, el contacto constante con la realidad de las aulas, la realización de prácticas profesionales desde el primer curso, los seminarios, el desarrollo de competencias, etc.

El claustro del Área está formado por profesionales con amplia experiencia y profesores con sólida formación académica. En este sentido, la accesibilidad de los profesores es otra característica que define el CUV. Asimismo, el Área ofrece a sus estudiantes tutoría y asesoramiento académico personalizado, cuyo objetivo es la atención y el seguimiento continuo del alumno durante el curso y la orientación en el desarrollo de su carrera profesional. La oferta del Área de Educación de Villanueva es muy similar a la de otros centros adscritos de la comunidad de Madrid (Espacio Madrileño de Enseñanza Superior –en adelante EMES–). Tal como aparece en la Tabla 23, hay seis centros adscritos que ofertan titulaciones de Magisterio. Tres de ellos están adscritos a la UCM: Escuni, Don Bosco y Villanueva. Los tres ofertan grados de Primaria y de Infantil y Don Bosco, además, Educación Social. Uno de ellos se adscribe a la Universidad Autónoma La Salle y también oferta esas tres titulaciones. Finalmente, dos están adscritos a la universidad Alcalá de Henares, Gredos-San Diego y Cardenal Cisneros, los dos ofertan Primaria e Infantil, y Cardenal Cisneros, además, Educación Social.

Tabla 23
Centros Adscritos en la Comunidad de Madrid

	Centro Universitario Adscrito	Universidad	Local	Titulación Grado	Titulación Master	Titulaciones Educación 1	Titulaciones Educación 2
1	Centro Universitario de la Defensa	Universidad de Alcalá	Madrid	1	0		
2	Centro Universitario "Gredos San Diego"	Universidad de Alcalá	Las Rozas	2	0	Grado Primaria	Grado Infantil
3	EU de Magisterio "Cardenal Cisneros"	Universidad de Alcalá	Alcalá	5	0	Grado Primaria	Grado Infantil
4	EU de Enfermería de la Cruz Roja	Universidad Autónoma	Madrid	1	0		
5	EU de Enfermería Fundación Jiménez Díaz	Universidad Autónoma	Madrid	1	0		
6	EU de Fisioterapia de la ONCE	Universidad Autónoma	Madrid	1	0		
7	Centro Superior de Estudios Universitarios "La Salle"	Universidad Autónoma	Madrid	6	0	Grado Primaria	Grado Infantil
8	Centro Universitario de la Guardia Civil (CUGC)	Universidad Carlos III	Aranjuez	1	0		
9	CES Felipe II	Universidad Complutense	Aranjuez	4	0		
10	CES CUNEF	Universidad Complutense	Madrid	2	0		
11	CES en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	Universidad Complutense	Madrid	3	0	Grado Primaria	Grado Infantil
12	CES Villanueva	Universidad Complutense	Madrid	4	0		
13	CES Cardenal Cisneros	Universidad Complutense	Madrid	3	0		
14	RCU María Cristina	Universidad Complutense	El Escorial	2	0		
15	EU de Profesorado Escuni	Universidad Complutense	Madrid	2	0	Grado Primaria	Grado Infantil
16	EU de Profesorado Fomento de Centros de Enseñanza	Universidad Complutense	Madrid	2	0	Grado Primaria	Grado Infantil
17	Instituto de Estudios Bursátiles (I.E.B)	Universidad Complutense	Madrid	1	0		
18	Centro Superior de Diseño de Moda	Universidad Politécnica	Madrid	1	0		
19	Centro de Educación Superior CEDEU	Universidad Rey Juan Carlos I	Madrid	2	0		
20	Centro de Educación Superior "EAE Madrid"	Universidad Rey Juan Carlos I	Madrid	0	8		
21	Centro de Educación Superior "Instituto Atlántico de Gobierno"	Universidad Rey Juan Carlos I	Madrid	0	1		
22	Centro de Educación Superior "Sergio Arboleda"	Universidad Rey Juan Carlos I	Pozuelo	2	0		
23	Escuela Superior Empresarial de Relaciones Públicas ESERP	Universidad Rey Juan Carlos I	Madrid	3	0		
24	Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing (ESIC)	Universidad Rey Juan Carlos I	Pozuelo	3	0		
25	ESNE-Escuela Universitaria de Diseño, Innovación y Tecnología	Universidad Rey Juan Carlos I	Madrid	7	0		
26	Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos TAI	Universidad Rey Juan Carlos I	Madrid	5	0		
27	Centro Universitario de Ciencias de la Salud de San Rafael	Universidad Antonio de Nebrija	Madrid	2	0		
28	Centro de Estudios Garrigues	Universidad Antonio de Nebrija	Madrid	0	5		
29	Escuela Universitaria de Turismo "Ramón Areces"	Universidad Antonio de Nebrija	Madrid	0	1		
30	Bureau Veritas Centro Universitario	Universidad Camilo José Cela	Alcobendas	0	5		
31	Centro de Educación Superior "Cela Open Institute"	Universidad Camilo José Cela	Madrid	0	3		
32	U-TAD	Universidad Camilo José Cela	Madrid	4	0		
				70	23		

Fuente: EMES, 2015/07/22

4.2 Breve recorrido por los distintos planes de estudio

Las diversas reformas emprendidas en los años 70 en la formación de los maestros tras la aprobación de la LGE, tienen su inicio con el Plan experimental de 1971. Se encaminan sobre todo a reforzar los contenidos científicos y pedagógicos de los planes de estudio y a adaptarlos a los cambios que iba experimentando el sistema escolar, incorporando nuevas materias de enseñanza y especializaciones: *Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar*. Cabe destacar que tenían una carencia significativa en materias psicopedagógicas y, no digamos, en las llamadas, tradicionalmente, Prácticas Escolares. Por otra parte, desaparecen las denominaciones ya clásicas de “Maestro de Educación Primaria” y “Enseñanza Primaria”, y aparecen otras, como “Profesor de EGB” y “Enseñanza General Básica”. Un cambio cualitativamente importante fue la integración de estos estudios como enseñanzas universitarias.

El recorrido en la evolución de la formación de los maestros a través de los distintos planes de estudio en el CUV se inicia en 1978. Ateniéndose a las Directrices de las Órdenes Ministeriales del 13 de junio de 1977 y 26 de enero de 1978, la duración de los estudios era de tres años y un total de cinco especialidades. Por otra parte, la carga docente estaba distribuida entre asignaturas comunes y disciplinas de especialidad: Letras y Ciencias, optativas y Prácticas Escolares estas estaban repartidas a lo largo de los tres cursos. El número de horas que se impartían oscilaba entre 21 y 28 horas semanales. Como novedad, la Didáctica de la Educación Física era una asignatura común a todas las especialidades.

Es a finales del siglo pasado cuando las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB se transforman en Facultades de Educación impartiendo la Diplomatura de Maestro y algunas Licenciaturas como Pedagogía y Psicopedagogía (RD 1457/91). El Decreto disponía la incorporación de todos los Centros de Formación del Profesorado de la UCM, y en su seno se integraron las primeras instituciones creadas a partir del siglo XIX en España dedicadas a la formación de profesores y educadores. Su andadura ha seguido hasta hoy.

Las directrices generales establecidas por el Plan de Estudios de 1991, estructuran la Diplomatura de Maestro en tres años de estudios y con varias especialidades (RD 1440/1991 del 30 de agosto) Los estudios de Magisterio no pueden tener una carga lectiva inferior a 200 créditos, repartidos en tres cursos académicos. La carga docente se distribuye entre las asignaturas troncales 120 créditos –establecidas a nivel nacional–, y el resto entre

las obligatorias –establecidas por cada universidad–, optativas –ofertadas por los departamentos– y créditos de libre configuración, teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza en centros de Educación Infantil o de Educación Primaria que suponían 32 de los créditos. Cada crédito equivalía a 10 horas lectivas. La titulación de Educación Primaria incluye menciones de especialización: *Lengua extranjera*, *Educación Física*, *Educación Musical* y *Educación Especial*.

Hasta la implantación del EEES (2007) existía la Diplomatura de Maestro en Educación Infantil o en Primaria y además había varias especialidades: educación física, artística, inglés, etc. En la actualidad, con la adaptación al EEES, los Títulos de Educación Infantil y Primaria, han quedado al mismo nivel que los de cualquier titulación superior universitaria. Se equipara la formación universitaria a nivel internacional a través del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos –ECTS–.

Resulta interesante advertir que las principales novedades que se dan en la titulación del Grado de Educación van en la línea de pasar de siete especialidades a dos: *Título de Grado de Educación Infantil* y *el Título de Grado de Educación Primaria* con menciones o itinerarios formativos; ampliación de la duración total de los estudios –un curso académico más, cursándose un total de 240 créditos–, se modifica la distribución de los créditos, así como el tiempo dedicado al periodo de prácticas que oscila entre 40 y 60 créditos. Otra de las novedades introducidas en los nuevos planes de estudio es que el estudiante al finalizar los estudios de Grado debe acreditar el nivel B1 de una lengua extranjera. Se presenta a continuación una síntesis (Tabla 24) del recorrido y la adaptación de la titulación de Educación Primaria a las exigencias del EEES realizado por el centro universitario.

Tabla 24
De la Diplomatura al Grado de Educación Primaria CUVE

Plan 1977 materias	Plan 1991 materias	créditos	Plan de 2007 materias	ETCS
Disciplinas comunes	Troncales	110	Formación Básica	50
Disciplinas de especialidad en EGB –Letras o Ciencias	Obligatorias	33	Formación Didáctica	110
Optativas	Optativas	9	Optativas y menciones	30
	Libre configuración	6	Trabajo Fin de Grado	6
Prácticas de enseñanza	Prácticas	32	Prácticas	44
		190		240
módulos de 21h a 28h teóricas semanales	Cada crédito son 10 horas lectivas		Cada crédito son 25 horas	
Duración de los estudios: 3 años	Duración de los estudios: 3 años		Duración de los estudios: 4 años	
Contempla 5 especialidades	Contempla 7 especialidades		Contempla 5 itinerarios formativos (menciones)	
Asignatura común a todas las secciones Didáctica de Educación Física			Exigencia de acreditar el nivel B1 de una lengua Extrajera al finalizar el Grado.	

Fuente: Elaboración propia

El Grado en el centro universitario se estructura en 4 años y solo hay dos títulos, Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, el estudiante puede optar a la mención en Lengua Extranjera Inglés y a la mención propia en Familia y Educación Personalizada. Las materias están distribuidas en 8 semestres, que corresponden a los cuatro cursos. En cada materia se agrupan asignaturas, de 6 créditos cada créditos son 25 horas, la novedad es que estas horas no sólo se refieren a las lecciones magistrales, sino que incluye los ejercicios prácticos, tiempo de trabajo en grupo, tutorías académicas; y una única de 4 créditos necesaria para llegar al cómputo de 100 créditos –ETCS–, establecidos en el segundo módulo por el Boletín Oficial del 29 de diciembre de 2007. En cuanto a la optatividad se organiza en función de la mención que el alumno quiera obtener. De este modo puede tener el título de especialista. Frente a los que optan por una formación generalista, eligiendo las materias optativas de distintas menciones.

Siguiendo la normativa y haciendo compatible las directrices de ambas, la estructura del Plan de Estudios del CUVE (Tabla 25) es la siguiente:

Tabla 25
Plan de Estudios Maestro de Educación Primaria

Módulo 1		FORMACIÓN BÁSICA 60 créditos obligatorios				
		Psicología	Educación			Sociología
Asignaturas Básicas	Psicología del desarrollo	Didáctica e Innovación curricular			Sociología de la Educación	
	Psicología de la Educación	Organización y Gestión de Instituciones y Programas educativos			Orientación educativa y acción tutorial	
	Psicobiología de la Educación	Historia y Corrientes internacionales de la Educación				
		Teoría de la Educación				
		Métodos de Investigación Educativa				
Créditos	18	30			12	
Módulo 2		DIDÁCTICO DISCIPLINAR (100 créditos obligatorios)				
Materias Obligatorias	Ciencias experimentales	Ciencias Sociales	Matemáticas	Lenguas	Educación Musical y Plástica	Educación Física
Créditos	18	18	18	28	12	6
Módulo 3		Formación Complementaria				
Materias optativas	Educación y Psicología			Didácticas específicas		
créditos	24			138		
Módulo 4		Prácticum (44 créditos obligatorios)				
Semestre	Tercero y Cuarto			10 créditos		
Semestre	Quinto			8 créditos		
Semestre	Octavo			26 créditos		
Módulo 5		Trabajo Fin de Grado (6 créditos obligatorios)				

Fuente: Elaboración propia

Desde esta estructura el centro universitario ha definido las asignaturas en coherencia con las competencias que se señalan en la regulación citada para esta titulación.

El CUVE, como el resto de los centros adscritos a la UCM, ha realizado la adaptación de las titulaciones a las exigencias del proceso de convergencia del EEES. Con la finalidad como hemos dicho anteriormente de potenciar la movilidad, competitividad y empleabilidad del alumnado. Es decir, cualquier maestro tiene que tener la misma preparación y reconocimiento de la titulación para poder trabajar en toda Europa.

En definitiva, en este contexto cobra importancia la formación inicial del maestro como pieza angular de todo el sistema educativo. Se trata de una nueva mirada donde una de las novedades es la formación en competencias, que implica dotar a los estudiantes de las

herramientas y recursos necesarios que le permitan el acceso a la información en la sociedad del conocimiento y avanzar en su proceso formativo que se extiende a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*).

4.3. Evolución del Prácticum

El Prácticum es una de las asignaturas más importantes en la formación de los maestros, escenario real –no simulado ni ficticio–, por la oportunidad que ofrece a los estudiantes de entrar en contacto con la realidad educativa y descubrir sus aptitudes y actitudes docentes bajo la supervisión de maestros en ejercicio. Es un espacio formativo privilegiado para desarrollar sus competencias, como lo han puesto de manifiesto muchas investigaciones (Latorre, 2007; González Fuentes, 2011; González et al., 2015; Mendoza, 2013; Zabalza, 2011).

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado –*Fomento de Centros de Enseñanza*– desde el comienzo de su andadura, en 1978, ha tratado de ensamblar de modo armónico teoría y práctica en el currículo del maestro.

La eficacia de las Prácticas radica, en gran medida, en el apoyo mutuo que se presten la teoría y la práctica educativa: se trata de que la práctica adquiera consistencia y profundidad, fundamentándose y justificando la teoría, y la teoría se haga vida en su continua confrontación con las prácticas (Martín, Ruiz Corbella, Bernardo Carrasco, 1993, p. 20).

En este primer momento del itinerario de la historia de la Escuela, de quince años de duración, algunos aspectos de las prácticas evolucionaron de modo significativo, tal como se sintetiza en la Tabla siguiente:

Tabla 26
Aspectos de las Prácticas en la Escuela de Fomento (1978-1992)

Programación	Sesiones iniciales	Pautas de trabajo futuros profesores	Profesor tutor de la escuela
De una formulación de objetivos generales se pasó a formular objetivos de modo operativo, especificando: - Actividades por objetivo. - Tipo de instrumento de observación, recogida de datos, etc. adecuado a cada situación. Lugar para cada actividad. Tipo de trabajo escrito que reflejaría la actividad y hallazgos del estudiante. Técnicas de evaluación	De una sesión previa (2 h) se pasa a jornadas (2 días)	Dossier con: - Fundamentación teórica que apoya a las situaciones más significativas. - Orientaciones prácticas para la integración rápida en el colegio.	Seguimiento más eficaz: entrevista individual y periódica (15 o 21 días) de cada estudiante con profesor tutor.

Fuente: Elaboración propia

Conscientes, desde el primer momento, de la complejidad de la situación se procuró poner, al servicio de las prácticas escolares, los resortes educativos que permitía la práctica de la Educación Personalizada (García Hoz, 1986). Así, desde el primer curso académico se inició una sencilla investigación activa orientada a conocer con precisión:

- La formación del estudiante en todas las áreas de la tarea docente.
- El rendimiento de cada situación en el desarrollo de las Prácticas.
- El valor educativo y técnico de cada actividad.
- La eficacia de los trabajos escritos encomendados a los estudiantes de Prácticas.
- El valor de las mesas redondas, entrevistas, etc., de los estudiantes con el tutor de Prácticas de la Escuela.
- Los cauces de contacto e información entre la Escuela y los Colegios de Prácticas.
- La opinión que tenía cada estudiante, futuro profesor, del desarrollo que en su caso habían tenido las Prácticas y de su eficacia concreta.

El estudio de estos factores al final de cada curso conducía al diseño de las Prácticas escolares del curso siguiente, en el que se introducía “una variable concreta para subsanar una deficiencia o potenciar un acierto. Y se ha intentado descubrir la influencia que pudiera tener dicha variable en el rendimiento del período de Prácticas” (Martín, Ruiz Corbella, Bernardo Carrasco, 1993, p. 20). Así pues, desde el inicio, se plantearon unas Prácticas que se evaluaban anualmente para introducir mejoras concretas.

En cuanto a la organización de tiempos, los datos conocidos llevan a pensar que se cumplían los prescritos por la normativa vigente en aquel momento (Orden 1464/1977 del 25 de junio), que en su artículo primero y apartado cinco señalaba: “La práctica docente se situará preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre”.

A partir del curso 1992-1993 comienza la implantación de los estudios según el Plan 1992 (RD 1440/1991 del 30 de agosto).

La importancia concedida a una formación inicial sólida donde la teoría pedagógica tiene un lugar claro en la práctica, se manifiesta en la especial relevancia que se concede en el Área de Educación del CUV a las “Prácticas de Enseñanza” entendidas como periodo de tiempo indispensable para en la formación del maestro en el cual el alumnado de Magisterio se enfrenta con la realidad docente. En este escenario real el estudiante puede contrastar de

forma directa y reflexiva lo aprendido en la facultad; programar, aplicar y evaluar diferentes metodologías que se desarrollan habitualmente en el aula. En definitiva descubrir y consolidar su vocación docente. Con este fin el Plan de Estudios de esta segunda etapa contemplaba que el estudiante realizara en el primer año de carrera un mes de prácticas, dos meses en el segundo año y tres en el tercer año (Martín y Ruiz Corbella, 1996).

Siguiendo con el breve recorrido histórico, el Prácticum aumenta el número de créditos y se desglosa, por primera vez, en dos asignaturas troncales, disponiéndose para ello de 32 créditos (320h). En este centro universitario la planificación de estos créditos estaba distribuida en 8 créditos durante el 2º curso y 24 créditos en el curso de 3º de Magisterio.

Por último, la entrada en vigor de las nuevas titulaciones supone un cambio sustancial en el modo en que se determina la formación académica de los futuros maestros –tanto teórica como práctica– (RD 3857/2007 del 27 de diciembre). Cambio que ha supuesto una mayor incorporación de créditos de carácter práctico. Las “Prácticas de Enseñanza” del nuevo Grado de Maestro en Educación Primaria (RD 3890/2010) en el CUVE suponen un total de 44 créditos ECTS, y se desarrolla a lo largo del segundo, tercer y cuarto curso del Grado, según se detalla en la Tabla siguiente:

Tabla 27

El Prácticum del Grado de Educación Primaria en el CUVE

Periodo	Prácticum I 2º curso (4º semestre)	Prácticum II 3º curso (6º semestre)	Prácticum III 2º curso (4º semestre)
Créditos	8 créditos ECTS=200h 8h teóricas 120h presenciales en Centro 69h de trabajo individual Seguimiento personal 3h	6 créditos ECTS=150h 6h teóricas 130h presenciales en Centro 11h de trabajo individual Seguimiento personal 3h	30 créditos ECTS=750h 8h teóricas 360h presenciales en el Centro 380h de trabajo individual Seguimiento personal 3h
Formación orientación	8 sesiones grupales de formación/docencia	6 sesiones grupales de formación/docencia	8 sesiones grupales de formación/docencia
Agentes implicados seguimiento del estudiante	Coordinadora del Prácticum de Grado de Facultad Maestro-tutor del Centro de Practicas Estudiantes en prácticas	Profesor-tutor Facultad Maestro-tutor del Centro de Practicas	Coordinadora del Prácticum de Facultad además de la entrevista personal, visita el centro de Prácticas Maestro-tutor del Centro de Practicas
Evaluación	Informe del colegio 30% (cuestionario competencias personales y profesionales)		
Modalidad del Prácticum	El CUV 70% (sesiones formativas 15%; seguimiento personal, 15% y memoria 40%) Evaluación global del periodo de Prácticas por el estudiante (cuestionario de satisfacción)		
Asignación centros de prácticas	1. Prácticum en la Comunidad de Madrid 2. Prácticum en el extranjero 3. Prácticum de movilidad nacional (solo en 4º curso) 4. Prácticum CAM + Prácticum en el extranjero (solo en 4º curso)		
Asignación centros de prácticas	La coordinadora del Departamento de prácticas asigna a los estudiantes a los centros que han solicitado ser centros de prácticas a través de la plataforma de la CAM. A cada estudiante se le entrega la documentación necesaria para los tutores del Prácticum		

Fuente: Elaboración propia

La finalidad fundamental del periodo de prácticas es aprender a vincular los conocimientos teóricos recibidos en la Facultad con la observación en el aula, la reflexión sobre las estrategias y el aprendizaje experiencial del ejercicio profesional a través de los escenarios reales, para completar la formación necesaria que corresponde a un profesional de la educación (Almenar et al., 2008).

El centro universitario sigue trabajando desde los Departamentos en este punto neurálgico de los estudios de Magisterio tratando de aunar esfuerzos entre los estudios teóricos y prácticos. En palabras de Alvira (1980):

La materia sobre la que se trabaja es viviente y, además, espiritual. El educador ha de formarse en la práctica, poniéndose en ejercicio su capacidad de amor y diálogo, y estas cualidades –que van estrechamente unidas– se adquieren y perfeccionan mediante la susodicha práctica. Es imposible su adquisición por medio de la teoría abstracta (p. 32).

A propósito de este tema sostiene Alvira (1985) que formar maestros de calidad no es sólo enseñar unas teorías o indicar unos modos de enseñar, es también guiar a los futuros maestros para que sepan descubrir su personalidad y la pongan en juego en el acto de educar, pero es también encauzarlos para que sepan poner su personalidad al servicio del bien sin olvidar que educar es un arte con unas características muy peculiares, pues siempre se está tratando con personas.

En definitiva, Villanueva sigue un modelo universitario innovador, con vocación de impacto social, servicio y transcendencia, a través de su contribución a la formación de profesionales cualificados, competentes y comprometidos.

En esta institución en la que trabajamos y en la que hemos fijado nuestra atención para realizar el estudio se ha aplicado el instrumento sobre competencias profesionales diseñado *ad hoc* y validado por expertos que se explica en la parte segunda de esta investigación.

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

“Todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato”.

(Pennac, 2008, p. 114)

1. Introducción

La metodología de un proyecto de investigación es el conjunto de técnicas, estrategias y procedimientos que se han utilizado para dar respuesta al problema de investigación a partir de la revisión teórica y de los instrumentos utilizados en estudios similares. El análisis y la reflexión de la documentación revisada nos han permitido conocer el estado del arte y poder elaborar el marco teórico e identificar las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria.

En el capítulo que a continuación se presenta se ofrece la información relativa a los aspectos fundamentales de la metodología que se han utilizado en este estudio: las preguntas de investigación; los objetivos; las fases que han permitido cumplir con los objetivos; el enfoque elegido; el diseño que le es propio; la materialización del trabajo de campo y las técnicas que se han escogido para realizar el estudio. Se describen también los instrumentos diseñados para la recogida de información: el cuestionario de opinión y los Grupos Focales. Se detalla, además, el proceso de validación del contenido de los instrumentos mediante el juicio de expertos, las técnicas para el análisis de los datos y finalmente, la caracterización de los participantes en la investigación.

2. Preguntas de investigación y objetivos

Como punto de partida en esta investigación y después de haber realizado la revisión de la bibliografía se comprueba que una de las apuestas más significativas en el diseño de los nuevos planes de estudio y de los programas formativos del futuro maestro en el EEES es la incorporación de las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes para afrontar los retos que plantea una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

En este escenario, a raíz de la renovación metodológica que suponen las propuestas impulsadas por el EEES, se formulan las siguientes preguntas que guían el presente estudio:

1. ¿Qué competencias profesionales requiere el maestro para el buen ejercicio profesional. ¿Qué percepción tienen los cuatro colectivos implicados en el estudio?
2. ¿Cuáles son las competencias profesionales que consideran más y menos relevantes?
3. ¿Cuáles son las competencias profesionales que siendo relevantes para el futuro maestro no se están desarrollando en la formación inicial?
4. ¿Existe discrepancia entre las competencias que consideran importantes y el nivel de logro de las mismas a través de la formación recibida?
5. ¿Cómo debe ser el perfil profesional del maestro de Primaria que requiere la sociedad del siglo XXI?

¿Cuál es el contexto de aprendizaje experiencial idóneo para desarrollar las competencias?

Desde esta investigación se quiere dar respuesta a estos interrogantes en el ámbito de la educación superior, situando la discusión en un marco amplio de análisis a partir del punto de vista de los profesores universitarios, de los propios estudiantes de Educación Primaria, de los tutores del Prácticum y de los directivos de centros educativos.

Objetivo general

Analizar las competencias profesionales más relevantes para el desempeño profesional del futuro maestro desde la percepción de los diferentes actores implicados.

Objetivos específicos

1. Identificar las competencias profesionales más relevantes según los agentes implicados.
2. Indagar la percepción de los participantes en el estudio sobre el nivel de logro alcanzado en la formación inicial en las competencias profesionales.
3. Valorar las discrepancias existentes entre la relevancia y el nivel de logro alcanzado en los agentes del proceso –profesorado universitario, alumnado, tutores del Prácticum y directivos–.
4. Proponer el perfil competencial del maestro de Educación Primaria, atendiendo a la relevancia que cada implicado considera de las competencias para el buen desempeño profesional.
5. Identificar el contexto de aprendizaje experiencial idóneo para la adquisición de las competencias profesionales en la formación inicial del maestro de Educación Primaria, según la percepción de los agentes implicados.

3. Enfoque metodológico

La presente investigación se desarrolla en el ámbito de las Ciencias Sociales, por tanto, como investigación social es “una actividad humana orientada a la descripción,

comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática” (Del Rincón, Latorre y Arnal, 1995, p. 21).

Partiendo de la revisión bibliográfica realizada y en consonancia con los objetivos, se ha llevado a cabo una investigación no experimental –ex post-facto– posterior a los hechos (Kerlinger, 1979). Es decir, no hay manipulación intencional de las variables: éstas son analizadas en su contexto natural o real, con el fin de identificar los aspectos específicos que nos interesa estudiar y contrastarlo con la realidad que nos permita confirmar o refutar los aspectos teóricos encontrados en la revisión documental.

Autores como Sevillano et al. (2007, p. 119) han señalado que este tipo de estudios tiene un carácter fundamentalmente inductivo y su objetivo es el de describir:

Los diseños de investigación descriptivos son un tipo de procedimiento en la investigación cuantitativa en los que el investigador administra un instrumento (test, cuestionario, inventario) a una muestra o a toda la población de sujetos de estudio con el propósito de describir las actitudes, creencias, opiniones, conductas o características de la población.

Por tanto, el estudio se enmarca dentro de una investigación de carácter descriptivo mediante un estudio de encuesta, con el complemento de las aportaciones de la metodología cualitativa a través de los Grupos Focales.

En estos estudios (Bisquerra et al., 2009; Creswell, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) indican que los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos, explicando que en el primer caso suelen estudiar muestras grandes de sujetos y en el segundo se trata de estudios de mayor profundidad, sobre un número reducido de casos, y que dentro de un mismo estudio se pueden combinar ambos tipos de datos. Estas investigaciones reciben el nombre de mixtas al combinar en el diseño de un modo integrado los enfoques cualitativo y cuantitativo; es decir, “ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas [...] agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (Hernández et al., 2010, p. 20).

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, conviene definir, en primer lugar, qué aportaciones se toman del método cuantitativo y en concreto de los estudios descriptivos para esta investigación y, en segundo lugar, qué se toma de las técnicas

cualitativas. Hernández et al. (2010) afirman “[...] en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para describir lo que se investiga” (p. 80). En definitiva, nos ayuda a medir la información para poder describir, analizar e interpretar las características del grupo de sujetos investigados. Las técnicas cualitativas permiten profundizar y explicar las asociaciones que se establecen de un modo sistemático a través de las narraciones y los textos de los protagonistas. En estos estudios la intención no es establecer relaciones de causalidad entre los fenómenos estudiados; de ahí que no sea necesario formular hipótesis. En la presente investigación los dos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo, se separan para, posteriormente, triangular sus contribuciones. Por tanto, la complementariedad metodológica que se asume en este proceso de investigación tiene la finalidad de enriquecer y profundizar en los datos obtenidos del instrumento –cuestionario– con las aportaciones extraídas de las narraciones de los participantes tanto en los grupos de discusión como en las respuestas a las preguntas abiertas, que permiten conocer la percepción que tienen los sujetos del objeto de estudio (Kerlinger y Lee, 2008).

Utilizar ambas metodologías potencia la investigación, pues como señalan Cook y Reichardt (1986) ambas brindan perspectivas distintas que combinadas ofrecen otra mirada para seguir profundizando. En esta misma línea Pérez Juste, Galán y Quintanal (2012) entienden que ambas se complementan y enriquecen el estudio al recoger y analizar diversas fuentes de información.

Siguiendo con las características específicas de este estudio, en cuanto a su profundidad, es una investigación *exploratoria*, que analiza un estudio de caso, se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación. Según su alcance temporal, es una investigación *transversal*, porque se propone estudiar la información en un periodo de tiempo delimitado, una sola vez y en un tiempo único: los meses de febrero a mayo del curso 2014-2015. Se ha desarrollado mediante un estudio de campo, ya que se ha aplicado el instrumento al alumnado de 2º a 4º del Grado de Educación Primaria, así como al profesorado del Área de Educación, tutores del Prácticum y directivos de Centros Educativos, con la finalidad de conseguir datos sobre las competencias profesionales del maestro. La investigación de campo, como señalaron Arias (2006, p. 31):

Consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el

investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. En este tipo de estudios también se emplean datos secundarios, sobre todo aquellos provenientes de fuentes bibliográficas, a partir de los cuales se elabora el marco de referente teórico. No obstante, son los datos primarios obtenidos a través del diseño de campo, los esenciales para el logro de los objetivos y la solución del problema planteado.

La investigación de campo, por tanto, al igual que la documental, se puede realizar a nivel exploratorio, descriptivo y explicativo. También se puede clasificar en extensiva, cuando se realiza en muestras y en poblaciones enteras (censos); e intensiva cuando se concentra en casos particulares, sin la posibilidad de generalizar resultados. La presente investigación es intensiva al centrarse en un estudio de caso en la titulación de Grado de Magisterio de Primaria del CUVE adscrito a la UCM.

4. Diseño de la investigación

El diseño de una investigación es el plan o la estrategia que adopta el investigador para obtener la información necesaria. Es decir, identificar los pasos que debe seguir para efectuar el estudio (Hernández et al., 2010). Esta investigación se enmarca en el diseño propio del Estudio de Caso porque se pretende conocer una realidad universitaria concreta, analizarla, entenderla y proponer a partir de ella nuevos caminos de mejora en la calidad de los planes de estudio que permitan mejorar e incrementar la formación de los futuros maestros.

La elección del Estudio de Caso se debe a las fortalezas que tiene este enfoque para conocer en profundidad la realidad objeto de estudio. “Supone investigar sobre individuos, grupos, fenómenos [...], y se emplean procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos” (Sevillano et al., 2007, p. 62). Esta estrategia ha sido definida como “aquella que se caracteriza por prestar atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos” (Buendía y Colas, 1998, p. 257). Lo que define al Estudio de Caso es la intención de describir, conocer y comprender a fondo una realidad para tomar decisiones sobre cómo actuar sobre ella para mejorarla. Por tanto, no se persigue inicialmente generalizar resultados y conclusiones a otros casos, ya que se entiende que cada escenario de investigación es único.

En el caso concreto de esta investigación el estudio se centra como hemos dicho anteriormente en el CUVE, adscrito a la UCM. De acuerdo con lo expuesto, y teniendo

en cuenta las características específicas de este estudio, el diseño de la investigación realizado se sintetiza en el siguiente diagrama.

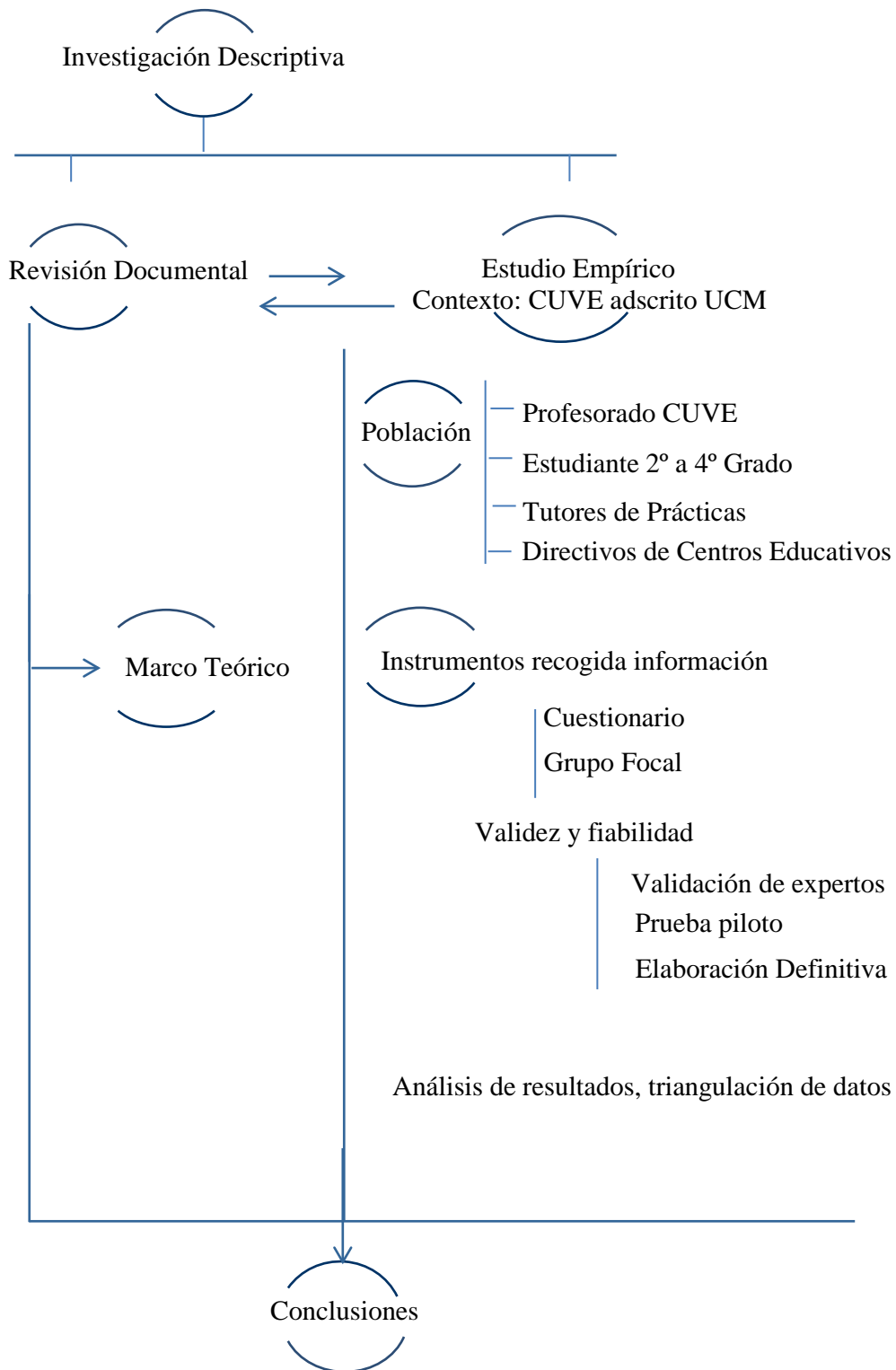


Figura 20

Proceso de Investigación

Fuente: Elaboración propia

El estudio que se ha realizado en cuatro fases, se inicia con las características que definen el marco general de referencia donde se fundamenta la presente investigación. De esta manera, la descripción general nos permite justificar la metodología de investigación seguida para acercarnos al análisis de la realidad objeto de nuestro estudio en un contexto determinado.

En la primera fase se ha realizado una revisión bibliográfica de los referentes teóricos y un análisis de las investigaciones más pertinentes que tratan el tema de estudio. Se inició con una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos y archivos de educación española e internacionales. Nos estamos refiriendo a la bibliografía actual y valiosa sobre el tema exigible en cualquier proceso investigador, formando parte del marco teórico. Las actividades de esta fase han sido: identificar y seleccionar las fuentes documentales y las bases de datos sobre los conceptos generales y específicos del tema de investigación; redactar los contenidos del marco teórico; determinar el marco metodológico del estudio empírico; identificación y operacionalización de las variables del estudio.

En la segunda fase, antes de diseñar el instrumento a partir de la revisión teórica y una vez identificadas las competencias profesionales del maestro, se ha realizado una revisión de cuestionarios y otros instrumentos elaborados por distintos autores sobre las competencias, para una posterior validación por el sistema de juicio de expertos. Se ha utilizado el método Delphi, y se han seguido los pasos correspondientes: la elaboración de los documentos necesarios para validar el instrumento, la solicitud vía correo electrónico a los expertos, tratamiento de los datos, análisis, y la preparación de un primer informe donde se han recogido todas las sugerencias aportadas. Tras el análisis de pertinencia se ha revisado y ajustado el instrumento; se ha solicitado a los expertos una segunda valoración para desarrollar la versión final del cuestionario de competencias profesionales a investigar. Por último se ha realizado una aplicación piloto para recabar sugerencias y mejorar la construcción definitiva del instrumento y determinar su fiabilidad y validez. En síntesis, se han hecho los ajustes correspondientes antes de su aplicación definitiva.

La tercera ha consistido en la elaboración de un cronograma para la administración del cuestionario a todos los sujetos que configuran la población, utilizando diversas estrategias que han permitido el mayor alcance de aplicación a la muestra seleccionada para esta investigación.

En la cuarta se ha realizado el tratamiento de los datos recogidos de la aplicación definitiva del instrumento; se han tratado los datos con el paquete estadístico SPSS 22.0 para el análisis de los mismos a fin de poder realizar las conclusiones e implicaciones del estudio. Por último se han redactado los resultados y hallazgos tras la investigación, las conclusiones y las limitaciones y prospectiva de futuro.

5. Técnicas de investigación. Instrumentos

5.1 El cuestionario

La recogida de datos es una “de las fases más trascendentes en el proceso de investigación científica” (Tejada, 1997, p. 95). En consonancia con la metodología descriptiva elegida para el estudio y a partir de los objetivos y del diseño de la investigación se ha elaborado un instrumento *ad hoc* de medición que ha permitido recoger información relevante para dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos.

Entre las técnicas de recogida de información el cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación, pues tiene como objetivo recoger información y obtener una visión global de las percepciones y valoraciones de las personas que participan en el estudio. Como señala Hernández et al. (2010, p. 217) “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”.

En este caso concreto se ha diseñado un instrumento para identificar las competencias más relevantes para el desempeño profesional del maestro de Primaria y conocer el nivel de logro de las mismas en el alumnado de Grado de Educación Primaria desde la perspectiva de los implicados.

A continuación se detalla el proceso de elaboración y diseño del instrumento, especialmente el proceso de validación y la prueba piloto, así como las decisiones tomadas.

5.1.1 Elaboración y diseño del instrumento

Para la construcción del mismo se ha partido en primer lugar de unas reflexiones previas, donde se han planteado algunos interrogantes: ¿cuál es el propósito del cuestionario?, ¿a qué población va dirigido?, ¿qué tipo de variables deberían conformar el

cuestionario? Para responder estos interrogantes, como se ha comentado anteriormente, además de analizar la literatura científica especializada se ha realizado una revisión de otros instrumentos que han sido utilizados en estudios similares para indagar sobre las competencias profesionales del docente. Por tanto, en el proceso de elaboración del instrumento se han dado los pasos siguientes:

- Revisión de fuentes documentales de referencia: las competencias docentes del currículo de formación inicial (Ministerio de Educación, 2007); Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005); los diez dominios de competencias para enseñar propuestos por Perrenoud (2004).
- Revisión de instrumentos relacionados con las competencias diseñados por otros autores (Domingo et al., 2013, Herrero, González y Marín, 2015; Méndez, Méndez y Fernández, 2015, Valdemoro y Lucas, 2014) entre otros.
- Diseño y elaboración del instrumento de competencias profesionales:
 - Definición de la estructura del instrumento, propuesta de dimensiones o categorías, número indicadores o ítems.
 - Redacción de los indicadores para cada dimensión.
 - Revisión de los ítems propuestos y ajuste a las dimensiones.

Para el diseño, en primer lugar, se han revisado distintas investigaciones e instrumentos relacionados con las competencias docentes (Cantón et al., 2013; Fraile y Aparicio, 2014; Freire et al., 2013; García-Ruiz y Castro, 2012; González et al., 2010; Marín et al., 2010; Mendoza y Covarrubias, 2014a; Palmer et al., 2009; Pesquero et al., 2008, Valdemoros y Lucas, 2014) que, desde ópticas distintas, ofrecen importantes reflexiones sobre las competencias del maestro, desde la autopercepción del alumnado, la percepción de los graduados, desde el punto de vista de los formadores de los futuros maestros o sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los directivos y las desarrolladas en el Prácticum.

Los criterios de búsqueda que han guiado la selección de instrumentos han sido los siguientes:

- Investigaciones publicadas en los diez últimos años que analicen las competencias del docente desde distintas perspectivas.
- Indicadores relevantes y pertinentes que aporten información para el ejercicio profesional.
- Instrumentos relacionados con las funciones y tareas del profesor.

De noventa investigaciones revisadas para fundamentar este estudio se han seleccionado un total de cuarenta: tres tesis doctorales, once estudios sobre el desarrollo de competencias en el Prácticum y veintiséis que contemplan las competencias desde distintos puntos de vista, más del 80% incluyen en sus instrumentos las competencias: disciplinarias, metodologías, sociales y personales. Todos los estudios tienen en común que evalúan dimensiones y variables necesarias para el perfil profesional del docente y evidencian en sus conclusiones las carencias formativas. Se recoge una síntesis (Figura 21) con los autores, año, título de la investigación, instrumento utilizado, dimensiones que evalúa y número de ítems.

Autores	Título investigación	Instrumento/ estudio	Dimensiones y variables	ítems
Herrero, R., González, I. y Marín, V. (2015)	Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior	<i>Cuestionario sobre el nivel de adquisición de las competencias genéricas y específicas</i>	-Variables sociodemográficas -Competencias genéricas -Competencias específicas: conceptuales procedimentales actitudinales	161
Megía, C. (2015)	Competencias del maestro mentor de prácticas	<i>Cuestionario sobre las competencias específicas de los mentores durante las prácticas</i>	-Variables sociodemográficas -El mentor y el centro escolar -El mentor y las competencias profesionales	9
Méndez, D. Méndez, A. y Fdz-Río, F. (2015)	Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria	<i>Cuestionario de la percepción de la práctica docente en base a las Competencias Básicas.</i>	-Variables sociodemográficas y profesionales. -Desempeño docente - Importancia a cada una de las competencias básicas.	12
Pegalajar, C. y López. L. (2015).	Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil	<i>Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE)</i>	Variables sociodemográficas -Autorrealización y crecimiento personal -Autoconcepto -Proyectos -Actitud ante la tarea -Amistad y amor -Preocupación social -Fuerza del yo	55
Chica, E. y Domínguez, R. (2015)	Evaluación de competencias en el Prácticum el Magisterio por tutores profesionales: propuesta de un cuestionario	<i>Cuestionario sobre el nivel de adquisición de las competencias en el Prácticum</i>	Actuaciones: educativas, formativas, de convivencia y colaboración. Actuaciones: planificación, organización, gestión y diseño educativo.	29

Marco Metodológico: Descripción de la Investigación

Autores	Título investigación	Instrumento/ estudio	Dimensiones y variables	ítems
Abadía et al. (2015)	Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes	<i>Cuestionario de competencias docentes</i>	Competencias interpersonales Comunicativas, metodológicas planificación y gestión, trabajo en equipo e innovación	16
Asensio, I., Ruiz de Miguel, C y Castro, M. (2015)	Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes	<i>Cuestionario sobre conocimientos y actitudes hacia la investigación educativa</i>	Importancia de la formación en investigación Autoevaluación de los estudiantes valoración general Valoración de la investigación en su futuro profesional	23
Fraile, A. y Aparicio, J. (2014).	Competencias interpersonales que deben estar presentes en la formación inicial del profesorado de educación física.	<i>Escala de valoración de las Competencias Interpersonales del docente de Educación Física (EcoiDEF)</i>	-Variables sociodemográficas -Competencias interpersonales - Trabajo en equipo - Comunicación - Relaciones interpersonales - Atención Diversidad - Compromiso ético	33
Fernández, M. y Sánchez, L. (2014)	Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado.	<i>Cuestionario sobre las competencias docentes</i>	Variables contextuales -Competencias disciplinares -Competencias metodológicas -Competencias sociales -Competencias personales	50
Valdemoros M y Lucas-Molina, B. (2014)	Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria.	<i>auto-informe “el buen docente ha de ser” y “el buen docente ha de tener”</i>	-Datos socio-profesionales. -competencias afectivas y metodológicas e instrumentales.	26
Melgarejo, J; Pantoja, A. y Latorre, P. (2014)	Análisis de la calidad del Prácticum en los estudios de magisterio desde la perspectiva del alumnado	<i>Grado de satisfacción y utilidad del Prácticum en el alumnado de Magisterio</i>	- Grado de satisfacción del Prácticum - Competencias profesionales. - Condiciones -Diseño y -Planificación del Prácticum.	26
Mendoza, M. y Covarrubias C. (2014).	Competencias profesionales movilizadas en el Prácticum: Percepciones del estudiantado del Grado de Educación Primaria.	<i>Competencias profesionales en el Prácticum de los Grados de Magisterio.</i>	-Variables de identificación sociodemográficas -Información sobre aspectos organizativos del Prácticum -Valoración del Prácticum: competencias profesionales para la enseñanza.	34
Castaño, R., Jenaro, C. y Flores, N. (2014)	Adquisición de competencias a través de los Prácticum de Maestro: valoración de estudiantes y maestros-tutores	<i>Encuesta de Satisfacción en relación a la formación práctica</i>	Datos sociodemográficos Evaluación de competencias relacionadas -con el conocimiento del aula -Formas de colaboración con la comunidad educativa -Procesos de interacción y comunicación -Proceso E-A -Dominio de técnicas y estrategias	16
López, A., González, I. y De León, C. (2014).	Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado	<i>Protocolo de evaluación de la labor docente</i>	-Diseño de guías docentes -Metodología docente -Actividades practicas -Recursos didácticos -Sistema de Evaluación -Actitud del profesorado	40

Autores	Título investigación	Instrumento/ estudio	Dimensiones y variables	ítems
Mendoza, L (2013)	Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de los grados de magisterio: estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes	<i>Cuestionario Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria</i>	Datos sociodemográficos -Competencias Metodológicas -Competencias Técnicas -Competencias Participativas -Competencias Personales -Competencias Reflexivas -Competencias Sociales -Competencias de Implicación	34
Domingo, J. y Gallego, A. y Rodríguez, A. (2013)	Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio	<i>Cuestionario Percepción de las competencias comunicativas en el alumnado de Magisterio</i>	Datos contextuales -Competencias comunicativas -Competencias comunicativas para formar a un buen profesor -Competencias comunicativas para ser un buen tutor	18
Freire, M. Teijeiro, M. y País, C. (2013)	La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios	<i>cuestionario competencias genéricas</i>	Datos generales Valoración de las competencias genéricas	19
Cantón, I. Cañón, R. y Arias, A. (2013)	La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria	<i>cuestionario de formación inicial</i>	Aspectos generales - Finalidad de la Formación -Asignaturas profesionalizantes	45
Feixas, M., Duran, M., Fernández, I Fernández, A. (2013)	¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia	<i>Cuestionario de Factores de Transferencia de la formación Docente</i>	Datos de identificación -Diseño de la formación y aprendizaje. -Apoyo responsable -Predisposición al cambio. -Recursos docentes -Feedback del estudiante. -Reconocimiento Institucional. -Trabajo en equipo. -Organización del trabajo	50
Martín del Pozo et al. (2013)	El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros	<i>Cuestionario sobre el dominio de los contenidos escolares</i>	Datos de identificación -Importancia para la profesión docente. -Utilización en la práctica. -Valoración de la formación recibida en la universidad.	28
Suárez, J. Almerich, G Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013)	las competencias del profesorado en tic: estructura básica	<i>Cuestionario para valorar las competencias tecnológicas y pedagógicas.</i>	Variables personales y contextuales -Competencias tecnológicas -Competencias pedagógicas	43
García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012)	La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria	<i>Cuestionario sobre la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria.</i>	-Perfil del profesorado -Características del centro. -Cultura formativa -Competencia profesional. -Resultados de formación. -Necesidad de la formación.	60

Marco Metodológico: Descripción de la Investigación

Autores	Título investigación	Instrumento/ estudio	Dimensiones y variables	ítems
González-Garzón, M. y Gutiérrez, C. (2012)	El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria.: el punto de vista de profesores y estudiantes.	<i>Cuestionario de opinión sobre la percepción del Prácticum</i>	Grado de satisfacción Seguimiento de los tutores Aprendizajes logrados Conocimiento del ámbito profesional.	11
			Contribución de las prácticas a la formación y al aprendizaje de los estudiantes La valoración de su trabajo como tutor de Prácticum La valoración Prácticum	12
Rodicio, M. y Iglesias, M. (2011)	La formación de competencias a través del Prácticum. Un estudio piloto.	<i>Percepción de las competencias en el Prácticum</i>	Datos sociodemográficos - Adquisición de competencias genéricas a través del Prácticum.	19
Mendoza, M. (2011)	Elaboración y validación del cuestionario: "Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente"	<i>Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente"</i>	-Liderazgo -Gestión curricular ; -Gestión de recursos -Gestión del clima organizacional -Practicas pedagógicas reflexivas; -Relaciones con la comunidad educativa ; -Apoyo al alumno; -Relación con la familia; -Autonomía Prof.	28
				23
Mérida, R. González, E. y Olivares, M. (2011)	Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Educación infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad	a) <i>Escala de autoevaluación de las competencias profesionales.</i> b) <i>Escala de valoración de la adquisición.</i>	-Datos de identificación -Valoración de las competencias profesionales.	18
			-Preguntas abiertas	18
Armengol et al. (2011)	El Prácticum en el EEES: mapa de competencias del profesional educación	<i>consulta a 82 expertos sobre el listado de competencias profesionales</i>	Competencias transversales instrumentales emocionales y sociales	160
García, M. y Martín, M. (2011)	El Prácticum I como elemento de desarrollo de las competencias profesionales en estudiantes de Magisterio	<i>Cuestionario sobre las competencias transversales y específicas.</i>	-Datos de identificación -Valoración de la importancia y percepción del grado de desarrollo de las competencias transversales. -Valoración de la importancia y percepción del grado de desarrollo de las competencias específicas comunes	46
Liesa, M. y Vived, E. (2010)	El nuevo Prácticum del Grado de Magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores.	<i>Encuesta Profesorado Practicas I,II,III</i>	-Tiempo de tutorización - Cursos donde se deben situar las prácticas. - Tiempo de duración. - Evaluación de las prácticas.	26
Marín, V. Latorre, M. y Blanco, F. (2010)	Las competencias profesionales de la titulación de magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. estudio del caso de educación primaria	<i>cuestionario de competencias profesionales</i>	Datos de identificación -Competencias cognitivas -Competencias procedimentales -Competencias actitudinales	29
González et al. (2010)	Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas	<i>Cuestionario sobre las competencias profesionales del maestro</i>	-competencias docentes importancia y formación -Preguntas: competencias fundamentales y formación recibida en las prácticas.	31

Autores	Título investigación	Instrumento/ estudio	Dimensiones y variables	ítems
González, I. y Reche-Urbano, E. (2010)	las demandas formativas del alumnado de magisterio	<i>Necesidades formativas de los estudiantes y diplomados en magisterio</i>	Variables de identificación -Motivos para realizar acciones formativas -Necesidades formativas -Acciones formativas	32
Jofré Araya, G. (2009)	Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media en Chile	<i>Cuestionario para la evaluación de competencias profesionales</i>	-Competencia técnica -Competencia metodológica -Competencia social -Competencia personal	67
Palmer, A. Montaña, J y Palou, M. (2009)	Las competencias genéricas en la Educación Superior: Estudio comparativo entre la opinión de Directivos y académicos.	<i>a)Cuestionario para el estudio de los valores y competencias demandadas en el mercado profesional a titulados universitarios. b) Estudio de las competencias desde el ámbito académico.</i>	Importancia de las competencias genéricas: - Instrumentales - Sistémicas - Personales Nivel de desarrollo	31
				42
Cortizas, M. J. (2009).	Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación	<i>El Cuestionario de la percepción de las competencias emocionales, nivel superior CUPECE-SUP.</i>	-Datos de identificación -Innovación y creatividad -Habilidades sociales -Autocontrol -Autoestima -Comunicación -Resolución de conflictos -Adaptación Laboral -Tolerancia -Autoconciencia	76
Álvarez, E. Iglesias, M. y García, M.(2008)	Desarrollo de competencias en el Prácticum.	<i>Prácticum I de Magisterio. cuestionario de opinión</i>	-Datos generales -Nivel de satisfacción del Prácticum I - Competencias transversales - Competencias específicas	46
Pérez García, M. (2008)	Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial.	<i>Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro (CCPM)</i>	El grado de adquisición de las competencias y el lugar donde se adquieren -Saber, saber hacer, saber ser, -Comunicación en el aula. -Metodología de enseñanza. -Dirección de una clase. -Evaluación. -Investigación. -Profesionalidad y Reflexión.	38
Pesquero et al. (2008)	Las competencias profesionales del maestro de Primaria	<i>Cuestionario competencias profesionales del maestro de Primaria</i>	-Datos de identificación. Indicadores de competencias profesionales Preguntas abiertas	31
Solanes, A. Núñez, R. y Rodríguez, J. (2008).	Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios	<i>Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas</i>	Datos de identificación -Desempeño del trabajo -Habilidades para la gestión -Liderazgo -Motivación por el trabajo -Capacidad de aprendizaje -Relaciones interpersonales.	45

Figura 21

Síntesis de investigaciones que analizan competencias del docente. Fuente: Elaboración de la documentación analizada

A partir de la revisión de estos instrumentos así como del marco conceptual, y antes de diseñar el contenido del cuestionario, se ha elaborado la tabla de especificaciones para realizar la operativización correspondiente de los aspectos evaluables a través de una serie de indicadores. Se entiende por operativización al proceso por el cual se traduce una variable teórica en variable que se pueda medir a través de indicadores referidos a cada una de las dimensiones del cuestionario, se ha concretado a través de un conjunto de preguntas consideradas pertinentes con el objeto de estudio que abordan el diagnóstico de las competencias profesionales exigidas al maestro de Educación Primaria, que han sido validadas a través del juicio de expertos según explicaremos más adelante.

Respecto a la definición de las dimensiones del cuestionario se han tenido en cuenta los aportes de investigaciones de obligada referencia (Bunk, 1994; Echeverría, 2002; De Miguel, 2006; Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010) entre otros. En este estudio las dimensiones para la elaboración del cuadro de operativización de la variable se han concretado en cuatro:

- La dimensión *cognitiva –saber–* aborda los conocimientos específicos de la profesión relacionados con las capacidades, destrezas y aptitudes necesarias para realizar las tareas propias de la profesión.
- La dimensión *metodológica –saber hacer–* se refiere al plan de enseñanza, es decir, aplicar los conocimientos utilizando los procedimientos y estrategias adecuadas sobre la planificación, organización de la actividad docente.
- La dimensión *social –saber estar–* hace referencia a las habilidades comunicativas e interpersonales necesarias para interactuar con los alumnos y sus familias.
- La dimensión *personal –saber ser–* es decir la actitud hacia el cometido idóneo y su articulación con cualidades personales necesario para el ejercicio profesional: autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, estabilidad emocional, capacidad de trabajo, compromiso ético.

Por último, se presenta en la Tabla 28 la operativización de la variable con las dimensiones y los indicadores y los ítems correspondientes.

Tabla 28
Operacionalización de las variables competencias profesionales

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems
Competencias	Cognitiva (saber)	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de la disciplina que enseña - Capacidad de análisis y síntesis - Conocimiento del centro educativo - Identificación con el centro educativo - Conocimiento sobre la legislación educativa - Creatividad - Capacidad investigadora - Capacidad crítica, autocrítica y reflexiva - Conocimiento de los distintos modelos de instrucción - Conocimiento de la Psicología del Desarrollo 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Metodológica (Saber hacer)	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad pedagógica - Orientación y Acción Tutorial - Planificación y organización - Conocimiento de estrategias de aprendizaje - Promoción de la Convivencia - Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje - Dominio de las TIC - Conocimiento de distintas metodologías - Atención a la Diversidad - Orientación académica y personal el alumnado 	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	Social (Saber estar)	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad comunicativa - Capacidad para comunicarse con una 2ª lengua - Relaciones interpersonales - Negociación - Trabajo en equipo - Liderazgo - Resolución de problemas - Empatía - Autoridad - Orientación a familias 	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
	Personal (Saber ser)	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol y estabilidad emocional - Confianza y seguridad en sí mismo - Resistencia ante las adversidades - Iniciativa y espíritu emprendedor - Capacidad de trabajo - Influencia - Visión y anticipación frente a la realidad - Compromiso ético - Toma de decisiones - Flexibilidad, adaptación 	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la definición conceptual, ¿qué se entiende por competencia en esta investigación? Como se ha dicho anteriormente, se asume que un maestro es competente, cuando en un contexto de trabajo, sabe movilizar de un modo integrado los conocimientos, las habilidades y las actitudes, con las cualidades personales, motivaciones y valores, subyacentes en una persona, que le predisponen para ejercer de un modo efectivo las

funciones que exige la profesión; que actúa desde la reflexión para identificar, interpretar, y argumentar los problemas que se le presentan con responsabilidad y compromiso ético.

Para diseñar las preguntas se han tenido en cuenta los indicadores que se han obtenido de los modelos teóricos de referencia, (ANECA, 2005; Cano, 2007; Freire et al., 2012; Perrenoud, 2010b; Sarramona 2007; Tejada, 2009; Zabalza, 2003) añadiéndose los sugeridos por el panel de expertos. Para categorizarlas se ha tenido en cuenta la propuesta de Delors (1996), el modelo de Bunk (1994) y la adaptación realizada por Echeverría (2002, 2005). Las competencias están interrelacionadas e integradas entre sí, a la vez que son necesarias para el desempeño profesional como maestro.

En definitiva, para el diseño del cuestionario inicial –CPMEP–, como hemos indicado anteriormente, se han seguido los pasos recomendados en una investigación, que en síntesis son: definir el objetivo del cuestionario; señalar de modo explícito el propósito del instrumento y la forma de cumplimentarlo; validación; prueba piloto, elaboración definitiva y aplicación a toda la muestra (Bisquerra et al., 2009 y Hernández et al., 2010). Es importante destacar que el instrumento se ha ido adaptando y mejorando hasta llegar al definitivo gracias a las sugerencias del panel de expertos y la prueba piloto como explicaremos a continuación.

5.1.2 Proceso de validación del instrumento

La validez es un requisito fundamental de un instrumento de investigación. Una vez diseñado el primer boceto del cuestionario y antes de su difusión, se ha procedido a su validación, que ha implicado dos aspectos: la validez y la confiabilidad.

Para determinar la validez, es decir, el grado en que un instrumento mide la variable que pretender medir, se ha realizado, en primer lugar, un análisis de contenido a través de un panel de expertos. Con esta validez de contenido se demuestra que el instrumento mide lo que pretende medir, es decir, “el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que pretender medir” (Hernández et al., 2010, p. 201). En segundo lugar, se ha calculado el índice alfa de Cronbach y el de las Dos mitades, para estimar la confiabilidad del instrumento, es decir, el grado en que su aplicación repetida producirá resultados iguales, y en tercer lugar, se ha analizado la validez de constructo de la segunda parte del cuestionario –las escalas de importancia y logro–, mediante la técnica análisis factorial exploratorio –método componentes principales–.

Validez de contenido

Para comprobar la validez de contenido, a través del juicio de expertos se ha recurrido al método Delphi definido por Landeta (1999, p. 32) “proceso sistemático e interactivo que pretende obtener las opiniones de un grupo de expertos para lograr, si es posible el máximo grado de acuerdo”. Por tanto, es una estrategia de análisis de opinión que se utiliza en investigación para recoger información y opiniones de un grupo de expertos –dispersos geográficamente– sobre un tema de interés, como señalaron Luna, Infante y Martínez (2005, p. 95):

La técnica Delphi pretende obtener una visión de expertos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, siendo un método capaz de obtener y depurar los juicios de grupo. La operativa del método Delphi consiste en el envío de encuestas sucesivas a un grupo de expertos previamente elegidos.

Uno de los objetivos del método es consensuar la opinión reflexiva y confidencial del grupo de expertos invitados a participar en el estudio. En este caso se ha solicitado validar un cuestionario sobre las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria con el fin de tomar decisiones para el diseño definitivo del mismo.

Se han tenido en cuenta para la validación las siguientes características del método Delphi (Taylor y Meinhardt, 1985 citado por Luna et al., 2005) En cuanto al *anonimato* ningún miembro del panel de expertos ha conocido la identidad ni las respuestas de los otros participantes. Esto tiene una serie de ventajas: les ha permitido expresar su opinión y cambiarla sin que eso suponga estar influido por el prestigio de otro experto; además, la influencia personal está anulada. En definitiva, ha podido defender sus argumentos sin miedo a equivocarse pues sabe que no van a ser conocidos por otros expertos.

Respecto a la *realimentación controlada*: en este proceso de validación se han realizado dos rondas del mismo cuestionario; en la segunda ronda se les ha informado de los resultados de la primera. Esta forma de proceder facilita que los expertos conozcan distintos puntos de vista y así han podido ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos. Finaliza el proceso cuando las opiniones de los participantes tienden a la convergencia y estabilidad. Por último, *el consenso estadístico del grupo* se ha llevado a cabo porque la información que se presenta a cada experto del grupo no es sólo desde el punto de vista de la mayoría, sino

que se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo o desacuerdo que se ha obtenido, informando sobre las decisiones tomadas por el investigador. Como técnica presenta una serie de ventajas, pero también algunas limitaciones como se puede observar en la Tabla 29:

Tabla 29
Ventajas y limitaciones de la técnica Delphi

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> -Poder contar con la opinión de un grupo de expertos dispersos geográficamente de una manera rápida y eficiente. - Puede ser un ambiente altamente motivador. -La retroalimentación sistemática a través de las distintas rondas puede ser novedosa e interesante. -Los procedimientos sistemáticos ofrecen objetividad de los resultados. - Favorece el sentido de responsabilidad compartida entre los expertos debido al anonimato, lo que disminuye la deseabilidad social. - El investigador tienen una mayor capacidad para centrar la atención del grupo sobre el tema de interés. <p>Es un medio relativamente de ahorro de tiempo y dinero para la recogida de opiniones de grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El análisis de las respuestas al cuestionario inicial puede llevar a problemas en la interpretación. - Se pueden producir sesgos en la información que puede distorsionar los datos. <p>Falta de fiabilidad en el acuerdo de consensuado de los miembros del panel.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La motivación de los miembros del panel para participar en el proceso y el mantenimiento del interés en cada ronda de preguntas posteriores. - El tiempo de inversión en la preparación y ejecución de las rondas de preguntas cuando se utiliza el método convencional (correo postal), los métodos de entrega del cuestionario y las dificultades en la digitalización del mismo cuando se utiliza una vía de administración online.

Fuente: adaptado de Mengual, 2011

Por otra parte, para obtener la información de una manera sistemática los pasos que se han tenido en cuenta antes de aplicar esta técnica son los siguientes:

En primer lugar, se ha procedido a identificar a los expertos. Según Landeta (1999, p. 57) el experto es “aquel individuo cuya situación y recursos personales le posibilitan contribuir positivamente a la consecución del fin que ha motivado la iniciación del trabajo”. Los criterios que se han tenido en cuenta han sido que el grupo fuera heterogéneo con relación al tema de estudio, que tuvieran experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones, prestigio y trayectoria académica y profesional en la comunidad

educativa, disponibilidad de tiempo y voluntad de colaborar. Detallamos a continuación los criterios que han guiado la elección:

- En cuanto a la formación académica el criterio ha sido ser *Doctor* con experiencia docente e investigadora en universidades nacionales o internacionales, y con amplia trayectoria en la formación de maestros, con conocimientos e investigaciones en el área de Educación.
- Otro criterio ha sido ser *profesional* en una institución educativa con alguno de los siguientes cargos: Director, Subdirector, coordinador, tutor; es decir, profesionales con experiencia en seleccionar o contratar maestros.
- Atendiendo a estos criterios, se presenta Figura 22 una síntesis de la selección del panel de expertos que han participado en la investigación, el 52% pertenecen a instituciones públicas del ámbito educativo. En total han sido 23 los que han conformado el panel interdisciplinar estando adscritos a distintas universidades, de diferentes disciplinas, todos con conocimiento y experiencia en el ámbito educativo y, específicamente, en la formación de maestros para poder contemplar el tema desde perspectivas diferentes con la intención de validar el instrumento. El 87% son doctores, dos catedráticos de universidad, dos expertos en Filología, tres responsables del Prácticum en distintas universidades y tres directivos de centros educativos de Primaria de la Comunidad de Madrid.

Con respecto al número de expertos idóneos que debe integrar el grupo podemos decir que no existe un acuerdo unánime para su determinación. Luna et al. (2005) sugiere que el tamaño del panel debería estar entre quince o veinticinco; mientras que Landeta (1999), entre siete y treinta; García y Fernández (2008), entre quince y veinticinco, considerándose suficiente un grupo formado por diez o quince participantes cuando el grupo sea homogéneo. En este estudio el número de expertos ha sido veintitrés en la primera ronda y veinte en la segunda. En cuanto al número de rondas también hay diversidad de opiniones; en este caso se han realizado dos rondas.

Marco Metodológico: Descripción de la Investigación

Expertos	Institución educativa	Titularidad	Área de Conocimiento	Grado académico	Grado donde imparte docencia	experiencia docente	experiencia directiva	formación de maestros
1	UNAV	Privada	Pedagogía	Doctor	Infantil/Primaria Pedagogía/Máster	45	40	SI
2	UNIR	Privada	Psicología	Doctor	Infantil/Primaria Máster	49	40	SI
3	UCM	Privada	Psicología	Doctor	Infantil/Primaria Máster	30	15	SI
4	UNED	Pública	Mide	Catedrático	Pedagogía/máster	50	12	SI
5	UNIR	Privada	Pedagogía	Doctor	Infantil/Primaria /Máster	41	41	SI
6	UAM	Pública	Educación Física	Doctor	Infantil/Primaria /Máster	20	3	SI
7	UCM	Privada	Filología inglesa	Doctor	Infantil/Primaria	20	8	SI
8	MEXICO	Privada	Filosofía Psicología	Doctor	Infantil/Primaria /Máster	14	5	SI
9	MEXICO	Privada	Pedagogía	Doctor	Infantil/Primaria /Máster	15	4	SI
10	UNICAN	Pública	Teoría de la Educación	Catedrático	Infantil/Máster	34	11	SI
11	UNAV	Privada	Pedagogía	Doctor	Infantil/Primaria Pedagogía/Máster	37	8	SI
12	UCM	Privada	Filosofía	Doctor	Infantil/Primaria Máster	44	44	SI
13	UCM	Pública	Pedagogía	Doctor	Infantil/Primaria Prácticum	15	4	SI
14	UCM	Pública	Teoría de la Educación	Doctor	Infantil/Primaria Prácticum	35	8	SI
15	UNIR	Privada	Ciencias	Doctor	Infantil/Primaria Máster	43	39	SI
16	UV	Pública	Psicología	Doctor	Máster	20	0	SI
17	UCLM	Pública	Educación Física	Doctor	Infantil/Primaria Máster	15	3	SI
18	UCM	Privada	Pedagogía	Doctor	Infantil/Primaria Máster	40	28	SI
19	URJC	Pública	Filología Hispánica	Doctor	Infantil/Primaria Máster	44	15	SI
20	Instituto	Público	Bellas Artes	Doctora	Secundaria/Btº	10	2	NO
21	Colegio	Público	Maestro Pedagogía	Directivo	Primaria	28	5	NO
22	Colegio	Público	Maestro Pedagogía	Directivo	Primaria	12	2	NO
23	Instituto	Público	Filología Hispánica	Directivo	Secundaria	20	4	NO

Figura 22

Panel de expertos participantes en la validación del instrumento

Fuente: Elaboración propia

Con cada uno se ha mantenido una conversación preguntándoles, antes de enviarles la documentación, si se podía contar con ellos, garantizándoles el anonimato. Una vez conseguido su compromiso y su colaboración, se delimitó el contexto y el tiempo para recoger la opinión del panel de expertos. A partir de ese momento se mandó una carta (Anexo 1) de invitación formal a participar en este proyecto de investigación, explicado el motivo de su elección como experto y dando a conocer el objetivo del estudio.

Además, se ha elaborado una plantilla de evaluación y valoración con las instrucciones donde se recogen, en forma de preguntas, las cuestiones sobre las que tiene que pronunciarse el experto. Con la finalidad de validar el contenido de la prueba diseñada para medir la percepción de las competencias profesionales, especificando las dimensiones y los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba para valorar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia de cada ítem utilizando los criterios de claridad en la redacción, coherencia interna, lenguaje adecuado con el nivel del informante.

El documento enviado (Anexo 2) tiene tres partes: en la primera se solicitan datos de identificación del experto; en la segunda se realizan seis preguntas abiertas de valoración general sobre el cuestionario y en la tercera se ha pedido que valoren de cada ítem –definición e indicadores de cada competencia– lo siguiente:

- a) La *pertinencia* se refiere al vínculo evidente entre los objetivos del cuestionario y las preguntas realizadas.
- b) La *univocidad* del lenguaje empleado: se refiere a la posibilidad de que un ítem incluya más de una pregunta en su redacción. Se ha preguntado si consideran que la pregunta es clara y sencilla en su formulación y no se presta a más de una interpretación.
- c) Por último se solicita si los indicadores que se proponen pertenecen a la dimensión que se indica y en caso de no pertenecer en qué dimensión la pondrían. Todos contaron con una pauta para evaluar, de 1 a 3, estos aspectos sobre los que tenían que pronunciarse, así como un espacio para proponer cambios o sugerencias.

Este proceso de validación del cuestionario –CPMEP– se ha desarrollado entre los meses de marzo a mayo del curso 2013. Cada uno de los expertos ha recibido, tal como

se ha indicado, vía correo electrónico, de forma individual, una carta donde se explica el objetivo del cuestionario, la importancia de su participación y la colaboración en el proyecto de investigación como hemos comentado anteriormente. Se les informó sobre la segunda ronda del cuestionario que se les pasaría una vez analizadas y estructuradas las sugerencias de la primera ronda.

El tiempo estimado para la recepción de los documentos completados por cada uno de los expertos participantes ha sido seis semanas en la primera ronda y cuatro en la segunda.

Una vez recibidas las valoraciones, se ha procedido al análisis de las mismas y se ha reestructurado el cuestionario realizando los siguientes pasos:

En primer lugar, se ha volcado la información de cada uno de los expertos en un documento donde se recogen, por una parte, las valoraciones realizadas sobre las preguntas abiertas y, por otra, las puntuaciones sobre la univocidad, pertinencia y si los indicadores propuestos pertenecen a la dimensión que se indica. El análisis de la primera ronda ha sido complejo, dada la diversidad de respuestas aportadas y la riqueza de las mismas.

En segundo lugar, se han establecido los criterios para decidir los cambios en esta investigación:

- Los ítems que han tenido el cien por cien de acuerdo –puntuación 3 en la escala Likert propuesta– sobre claridad en la formulación y redacción han quedado incluidos en el instrumento.
- Los ítems que han tenido una puntuación de 2, es decir, un acuerdo parcial entre los jueces, se han revisado para mejorar su redacción, añadir o desglosar.
- Los ítems que no han alcanzado acuerdo no se han modificado.
- Algunos ítems se han cambiado de dimensión atendiendo a las sugerencias de los jueces.

A su vez, para determinar la validez de los juicios de los expertos y poder establecer la validez de contenido del cuestionario, se ha utilizado la fórmula de Lawshe (1975), quien propone un valor de validez de 0,62 con diez expertos. En este caso se ha obtenido un índice de Validez de Contenido –IVC– de 0,9.

Se presenta una síntesis de los resultados y las valoraciones sugeridas por los expertos de la primera ronda. Atendiendo a los criterios establecidos se han realizado los cambios y las modificaciones al primer boceto del cuestionario.

En relación a las preguntas abiertas sobre la valoración general del cuestionario los resultados de los veintitrés expertos participantes se muestran en la Tabla 30.

Tabla 30
Valoraciones de los expertos a las preguntas abiertas sobre el cuestionario en general

Preguntas	Porcentajes
1. ¿Cuál es su opinión general sobre el cuestionario en cuanto al objetivo de investigación a lograr?	70% bueno 30% muy bueno
2. ¿Considera pertinentes las preguntas sobre los indicadores de las competencias que conforman el cuestionario en relación al objetivo del cuestionario?	95% pertinente
3. ¿Piensa que puede omitirse alguna competencia por irrelevante o redundante?	100% no debe omitirse
4. ¿Falta alguna competencia profesional importante por indagar?	52% faltan competencias
5. ¿Considera que las competencias profesionales formuladas proporcionarán información veraz y fiable para la elaboración del perfil de los futuros maestros de Educación Primaria?	100% alto grado
6. Otras sugerencias y observaciones	

Fuente: Elaboración propia

Las valoraciones sugeridas por el panel de expertos han permitido por una parte conocer que casi el cien por cien (95%) consideran pertinentes las preguntas en relación al objetivo del cuestionario y que no se debe omitir ninguna, pues consideran que las competencias profesionales propuestas proporcionan información veraz y fiable para la elaboración del perfil profesional del maestro. Por otra, ha servido para mejorar la propuesta realizando los cambios y añadiendo las competencias sugeridas por los expertos sobre la versión preliminar del cuestionario. De acuerdo con las indicaciones y sugerencias recibidas se han introducido las siguientes mejoras en el instrumento reflejadas en la Tabla 31:

- a) Se ha cambiado “área o categoría competencial” por “dimensión”.
- b) Se han establecido los identificadores con los códigos: Competencia Cognitiva (A); Competencia Didáctico-Metodológica (B); Competencia Social (C) y Competencia Personal (P).
- c) Otra sugerencia ha sido modificar el orden de aparición de las dimensiones: la personal ha pasado al cuarto lugar.
- d) Se han ajustado el número de indicadores en las cuatro dimensiones.

Tabla 31

Código, dimensión y número de indicadores

Código	Dimensión	Número de indicadores
A 1-10	Cognitiva	10
B 1-10	Didáctico-Metodológica	10
C 1-10	Social	10
D 1-10	Personal	10
		Total = 40

Fuente: Elaboración propia

Se presenta a continuación una síntesis de las recomendaciones y sugerencias dadas por los expertos de la primera ronda para cada una de las dimensiones.

1. Dimensión competencia cognitiva

Del análisis de las valoraciones se deduce que las mayores discrepancias se dan en los indicadores de la dimensión cognitiva tanto en la pregunta sobre claridad en la formulación-redacción de los ítems como en la pregunta donde tienen que indicar si pertenecen los indicadores a la dimensión que se propone. En este sentido, no ha sido fácil agrupar algunos indicadores bajo una misma dimensión pues no todos los expertos están de acuerdo. Se coincide en que algunos indicadores podrían pertenecer a más de una dimensión. A modo de ejemplo, el indicador “capacidad de análisis y síntesis” puede pertenecer a la dimensión cognitiva, pues se refiere a *la capacidad de identificar y reconocer la información significativa, separando las partes integrantes, y reflexionando*

sobre ellos...” y a la dimensión personal. Se ha tomado la decisión de dejarla en la dimensión cognitiva pues solo un experto ha sugerido que este ítem va más allá del mero saber. En la Tabla 32 se transcriben las valoraciones emitidas por los expertos respecto a esta dimensión.

Tabla 32

Competencia cognitiva. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión

Indicadores	Bien formulada		Pertinencia	Pertenece a la dimensión	
	si	%		si	si
A-1	17	74	23	23	100
A-2	20	87	23	22	95
A-3	14	61	23	13	56
A-4	15	65	23	13	56
A-5	22	95	23	22	95
A-6	22	95	23	12	52
A-7	17	74	23	14	61
A-8	23	100	23	13	56
A-9	23	100	23	23	100

Fuente: Elaboración propia

A partir de las observaciones recibidas, las decisiones tomadas para mejorar los ítems de la dimensión cognitiva se indican, a continuación, en cursiva. En general, han sido de tres tipos: modificar algún término, mejorar la redacción y cambiar de dimensión.

- a) En el indicador A-1, “saber de la disciplina que se enseña” se han sustituido los términos “saber” por *“dominar”* y “traducirlo” por *“expresarlo”*.
- b) Para el indicador A-2, “capacidad de análisis y síntesis” se ha mejorado la redacción *“concluyendo de una manera adecuada”*.
- c) En el indicador A-3, “atención a padres” se ha cambiado “padres” por *“familias”* y “atención” por *“orientación”* y se ha mejorado la redacción *“Saber orientar de modo profesional a las familias –tanto de forma individual como grupal–”*. Este indicador ha pasado a la dimensión social por sugerencia del 44% de los expertos.

- d) En el indicador A-4, se ha sustituido “atención alumnos” por “*orientación escolar y personal del alumnado*”, y se ha mejorado su redacción: “*conocer las posibilidades y necesidades de cada alumno como estudiante y como persona y para implicarle en su proceso de mejora, basándose en el trato personal*”. Por la misma razón que el anterior, este ítem ha pasado a *la dimensión didáctico-metodológica*, aunque pensamos que también podría estar en la dimensión social.
- e) Respecto al indicador A-7, que hace referencia a la “capacidad pedagógica”, se ha mejorado la redacción: “*los procedimientos de aprendizaje que le permitan diagnosticar, motivar, asesorar, evaluar y reorientar a cada alumno en su proceso personal de aprendizaje*”. Por sugerencia del 39% de expertos, se ha pasado a *la dimensión didáctico-metodológica*.
- f) En cuanto al indicador 8 “toma de decisiones”, por sugerencia del 44% de los expertos, se ha pasado a *la dimensión personal*.

En definitiva, la dimensión cognitiva, con los cambios realizados y la incorporación de los siguientes indicadores sugeridos: *conocimiento sobre la legislación educativa vigente, creatividad, capacidad investigadora –saber innovar–capacidad reflexiva, autocrítica y crítica y conocimiento de modelos de instrucción*, ha quedado conformada por diez indicadores.

2. Dimensión competencia didáctico-metodológica

Siguiendo con el análisis de las respuestas emitidas por el panel de expertos, en esta dimensión las recomendaciones dadas, se transcriben a continuación:

Tabla 33

Competencia didáctico-metodológica. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión

Indicadores	Bien formulada		Pertinencia	Pertenece a la dimensión	
	si	%		si	si
B-1	20	87	23	16	69
B-2	16	69	23	23	100
B-3	21	91	23	22	95

Fuente: Elaboración propia

Se han tomado las siguientes decisiones: mejorar la redacción de dos ítems, cambiar de dimensión el indicador B-1 “*apertura, flexibilidad, adaptación al cambio*” y dividir en dos el indicador B-2, “*planificación y organización*”. En concreto:

- a) En el indicador B-1, se ha eliminado el término apertura y se ha mejorado la redacción: “*saber adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva ante ellas*”. Por indicación del 30% de los expertos se ha pasado a la *dimensión personal*.
- b) El indicador B-2, “*planificación y organización*” se ha desglosado en dos ítems: por una parte, “*Planificar e implementar el currículo escolar, organizar de manera coherente los materiales didácticos y hacer un seguimiento de las tareas*”, y por otra, un ítem sobre “*Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*”.
- c) En el indicador B-3, “*conocimiento y uso de las TIC*” se ha sustituido el término “*conocimiento*” por “*dominar*” y se ha mejorado su redacción: “*Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación al ámbito educativo y a las distintas funciones como maestro*”.

Además de los indicadores que han pasado a esta dimensión referidos anteriormente, se han añadido cuatro competencias nuevas que han sugerido los expertos: *orientación y acción tutorial, conocimiento y estrategias de aprendizaje, promoción de la convivencia y atención a la diversidad, conocimiento de las distintas metodologías*. Dando respuesta de ese modo a una de las indicaciones recibidas, es decir, ajustar el número de indicadores en cada una de las dimensiones.

3. *Dimensión competencia personal*

En el primer documento enviado a los expertos las cuatro dimensiones estaban ordenadas de este modo: en primer lugar la cognitiva, seguida por la didáctico-metodológica, en tercer lugar la personal y por último la social. En el cuestionario definitivo se ha decidido que la personal ocupe el cuarto lugar.

Del análisis realizado sobre las indicaciones recibidas de los expertos en esta dimensión se destaca lo que dicen sobre las valoraciones que hacen sobre el lenguaje empleado –*univocidad*–, si consideran *pertinentes* las preguntas y si los indicadores que se proponen pertenecen a la dimensión que se indica (Tabla 34):

Tabla 34

Dimensión competencia personal. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión

Indicadores	Bien formulada		Pertinencia	Pertenece a la dimensión	
	si	%		si	%
C-1	19	82.60	23	23	100
C-2	19	82.60	23	23	100
C-3	19	82.60	23	23	100
C-4	22	95	23	23	100
C-5	21	91	23	23	100
C-6	20	87	23	23	100
C-7	23	100	23	23	100
C-8	22	95	23	23	100

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la *pertinencia* y si los indicadores pertenecen a la dimensión personal, el cien por cien de los expertos considera que las preguntas responden a los objetivos del cuestionario y la dimensión. Sobre la redacción y claridad en la formulación se han tomado las siguientes decisiones que se indican a continuación en cursiva:

- a) Para el indicador C-1, “autocontrol y estabilidad emocional” se ha mejorado la redacción: *“mantener la ecuanimidad de ánimo, dominando las emociones, y afectos en situaciones y condiciones difíciles”*.
- b) En el indicador C-2, se ha mejorado la redacción “confianza y seguridad en sí mismo” por *“manifestar confianza y seguridad en sus actuaciones”*.
- c) En cuanto al indicador C-3, “resistencia a las adversidades” se ha cambiado el término *“adversidad”* por *“ante las adversidades”*.
- d) En el indicador C-5, “motivación al trabajo” se han cambiado los términos *“motivación”* por *“capacidad”* y *“exigentes”* por *“propias del trabajo como educador”*.
- e) Para el indicador C-6, “influencia” se ha corregido la redacción añadiendo, *“para lograr una actitud positiva ante cada una de ellas, sin presionar”*.
- f) Por último para el indicador C-8, “compromiso ético” con las sugerencias recibidas se ha completado *“con padres, con otros profesores, con los alumnos, con el proyecto educativo”*.

Los indicadores que han pasado a esta dimensión han sido “*toma de decisiones*” y “*flexibilidad y adaptación al cambio*”. De esta manera la dimensión queda conformada por diez indicadores.

4. *Dimensión competencia social*

Finalmente, se analizan las respuestas a las preguntas realizadas sobre los indicadores de la dimensión competencia social (Tabla 35). Como se puede observar el cien por cien está de acuerdo en considerar que las preguntas realizadas guardan relación con los objetivos del cuestionario. Solo un experto ha propuesto pasar a otra dimensión uno de los indicadores.

Tabla 35

Dimensión competencia social. Validación: univocidad, pertinencia y dimensión

Indicadores	Univocidad		Pertinencia	Pertenece a la dimensión	
	si	%	si	si	no
D-1	19	82.60	23	22	95
D-2	20	87	23	23	100
D-3	21	91	23	23	100
D-4	23	100	23	23	100
D-5	21	91	23	23	100

Fuente: Elaboración propia

Las decisiones tomadas para la dimensión social tras la valoración de las sugerencias han sido:

- a) En el indicador número D-1, se ha cambiado el término “*comunicación*” por “*capacidad comunicativa*” por indicación del 17% de los expertos y se ha mejorado también su redacción: “*poseer las habilidades comunicativas para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convenza y sea entendido con claridad por los alumnos y demás agentes educativos*”.
- b) El indicador D-2 se ha desglosado en dos ítems: “*relaciones interpersonales*” y “*empatía*”. En cuanto a la redacción se ha definido: “*establecer relaciones con otras*”.

personas que conforman la comunidad educativa". Y "empatía" se ha definido como: "poseer capacidad para captar, en un contexto común, el estado afectivo de otra persona y ponerse en su lugar".

- c) El indicador D-3 también se ha desglosado en dos indicadores. Por una parte, "Negociación" y por otra, "resolución de problemas". En la definición de "Negociación" se ha cambiado "*persuasión*" por "*convencer*" y se ha definido "resolución de problemas" como: "*afrontar y resolver situaciones problemáticas que se plantean en el aula: falta de atención, desmotivación, conductas disruptivas y conflictos interpersonales*".
- d) Por último, en el indicador número D-5, "liderazgo" se ha sustituido el término "*influir*" por "*diseñar*" y se ha mejorado la redacción: "*contribuyendo*".

En definitiva, con el desglose de algunos indicadores, la incorporación de "*orientación a las familias*" que inicialmente estaba en otra dimensión y de algunas competencias que han sugerido como "*capacidad de comunicarse en una segunda lengua*" y "*autoridad*", no contempladas en la primer boceto del cuestionario, la dimensión social recoge también diez indicadores.

Con todas las sugerencias y las indicaciones del panel de expertos se ha redactado un informe de la primera ronda y se ha enviado a cada uno de los participantes junto con un segundo documento (Anexo 3) que recoge el cuestionario inicial con todas las modificaciones introducidas por sugerencia de los expertos. En esta segunda ronda los participantes han tenido la oportunidad de reformular y darle nueva estructura a algunas de sus opiniones, después de conocer el criterio que destaca en el grupo. Se les ha pedido, para cada uno de los bloques del instrumento, que respondan a tres cuestiones:

- si están de acuerdo con los cambios realizados en cada uno.
- si son pertinentes los indicadores tal y como han quedado nuevamente definidos
- si la claridad en la nueva formulación de los indicadores que han sugerido es óptima.

Finalmente se ha preguntado si el proceso seguido ha mejorado el instrumento y si las escalas tipo Likert de cuatro opciones (1= *Nada*; 2= *Poco*; 3= *Suficiente*; y 4=

Mucho), utilizadas son adecuadas para valorar el “grado de importancia” y “el nivel de logro” de las competencias propuestas.

A continuación, se muestra una síntesis de las respuestas de los veinte expertos participantes en la segunda ronda y las decisiones que se han tomado en función de las indicaciones:

Tabla 36

Valoraciones del panel de expertos en la segunda ronda. Porcentaje de acuerdo

	Dimensión Cognitiva	Dimensión Didáctico-metodológica	Dimensión Social	Dimensión Personal
	%	%	%	%
1.Cambios realizados	100	100	100	100
2.Pertinencia	100	90	100	100
3.Univocidad	85	90	100	90

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las indicaciones, se han introducido las siguientes mejoras en la dimensión competencia cognitiva:

- a) El indicador “Conocimiento sobre la legislación educativa vigente” se ha cambiado “anual general”, por “*general anual*”.
- b) El indicador “Creatividad” ha mejorado la redacción “*poseer habilidad para crear y transformar la propia práctica pedagógica y generar nuevas ideas*”.

En cuanto a la dimensión competencia didáctico-metodológica, se indican a continuación en cursiva las mejoras introducidas.

- g) En el indicador “Orientación escolar y personal del alumnado”, se ha sustituido el término “escolar” por “*académica*”.
- h) En el indicador “Utilizar las TIC” se ha cambiado la palabra inicial “utilizar” por “*dominio*”.
- i) En el indicador “Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje” se ha mejorado la redacción “*el proceso de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos*”.

En la dimensión competencia social el cien por cien del panel de expertos consultados está de acuerdo tal y como ha quedado después de la primera ronda.

En cuanto a la dimensión competencia personal se ha mejorado la redacción de un ítem, se indica en cursiva:

a) En el indicador Influencia se ha cambiado la redacción “*tener habilidad para influir sobre las demás personas o situaciones, para lograr una actitud positiva ante cada una de ellas*”.

Finalmente se ha preguntado si el proceso seguido ha mejorado el instrumento. Para el cien por cien del panel ha ganado en claridad y consistencia con los cambios realizados a partir de las modificaciones.

Respecto a la pregunta si las escalas diseñadas son adecuadas para valorar el “grado de importancia” y “el nivel de logro” de dichas competencias, el cien por cien ha dicho que sí son adecuadas.

Una vez validados *los ítems* y de acuerdo con *las sugerencias* del juicio de expertos se ha diseñado el instrumento definitivo que consta de tres partes (anexo 6). En la primera parte se explica la finalidad y la forma de cumplimentación del mismo. Antes de la presentación de los *ítems* se solicitan varios datos sociodemográficos de los participantes. La segunda parte está conformada por cuarenta *ítems* estructurados en cuatro dimensiones de diez indicadores cada una, valorados por dos escalas con cuatro alternativas de respuesta para cada *ítem* cuyas puntuaciones son: (1= *Nada*; 2= *Poco*; 3= *Suficiente*; y 4= *Mucho*). Se ha estimado la conveniencia de emplear cuatro valores para comprometer a los sujetos a que se pronuncien y no escojan la respuesta central siguiendo las orientaciones (Hernández et al., 2010 y Nunnally y Bernstein, 1995). La primera escala se dirige a valorar el nivel de importancia de cada una de las competencias propuestas en las cuatro dimensiones (cognitiva, didáctico- metodológica, social y personal). La segunda se centra en identificar en qué medida ha contribuido la formación inicial en el logro de dichas competencias.

El cuestionario se cierra con una tercera parte en la que se han planteado las siguientes preguntas abiertas:

¿Qué competencias considera de mayor relevancia e importancia para el perfil profesional del Maestro de Educación Primaria?

¿Qué grado de formación han recibido en los estudios de Grado de maestro – Facultad y Centro de Prácticas– para el desarrollo de estas competencias.

¿Dónde considera que se pueden desarrollar mejor en la formación inicial recibida en la Facultad y/o en el Prácticum?

Por último, si lo desea, puede proponer nuevas competencias que deberían formar parte del perfil y que no están reflejadas en el instrumento.

Se ha cuidado destacar las distintas partes para facilitar las respuestas a los participantes en el estudio. Se han redactado tanto los *ítems* como las preguntas abiertas de un modo claro y con un lenguaje apropiado. Para el análisis de estas preguntas se ha optado por desarrollar una estrategia cualitativa que evidencie el contenido de las declaraciones de los agentes implicados en el estudio para así descubrir sus argumentos y justificar el perfil y la formación competencial del maestro.

En síntesis, la elaboración del cuestionario ha supuesto diez meses de trabajo, dos consultas a los expertos la primera ronda en marzo del 2013 y la segunda en mayo del mismo año, dos versiones preliminares, más allá de las entrevistas mantenidas con algunos de los expertos y la bibliografía de referencia analizada.

Aplicación de la prueba piloto

El siguiente paso para validar este instrumento ha sido la aplicación de una prueba piloto del cuestionario. La muestra ha sido seleccionada por conveniencia y disponibilidad; es decir, “simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández et al., 2010, p. 176). Se han seleccionado ocho profesores que se encuentran actualmente en ejercicio en la Facultad de Educación y tienen amplia experiencia en la formación de maestros; a once estudiantes que cursan actualmente los estudios de Grado de maestro de Educación Primaria; y por otro lado, a seis directivos y seis tutores de los centros de prácticas que tienen convenio con el centro universitario adscrito a la UCM objeto de este estudio. En total han participado 31 sujetos. En lo que respecta al criterio de accesibilidad al campo ha sido relativamente sencillo, ya que es el lugar donde

desempeño mi trabajo profesional. Se presentan en la Tabla 37 los resultados del protocolo de la Prueba Piloto (Anexo 5).

Tabla 37
Resultados de la Prueba Piloto

Preguntas	Profesorado n=10		Tutores Prácticum n=6		Directivos n=6		Estudiantes Grado n=11		Total n=31	
	SI/	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Se indica el objetivo de la investigación.	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Las orientaciones son claras, sencillas y completas.	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Se ofrece información sobre la confidencialidad, anonimato y uso de los datos.	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
El tiempo estimado para responder al cuestionario es entre 20-25 minutos es adecuado.	75%	25%	100%	0%	33%	67%	73%	27%	71%	29%
Aparecen datos del investigador (correo electrónico).	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Presenta los agradecimientos pertinentes.	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Se han detectado erratas (ortografía, gramática, concordancia, etc.) <i>En tal caso, ¿cuál/es?</i>	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%
La redacción de las preguntas del cuestionario es clara. <i>Puede indicar alguna palabra que cree confusión</i>	75%	25%	67%	33%	67%	33%	91%	9%	77%	23%
Algunos ítems obligan a leer varias veces antes de responder <i>En tal caso, ¿cuál/es?</i>	13%	87%	17%	83%	17%	83%	27%	73%	20%	80%
Hay palabras o preguntas que sean ambiguas	13%	87%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%
El orden de las dimensiones: competencia cognitiva, competencia didáctico-metodológica, competencia social y competencia personal es el adecuado	100%	0%	83%	17%	100%	0%	100%	0%	97%	3%
Las opciones de respuesta: Grado de importancia y ¿en qué medida la formación inicial contribuye al logro de las competencias? Son adecuadas.	87%	13%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	97%	3%

Fuente: Elaboración propia

La prueba ha servido para depurar el cuestionario y analizarlo críticamente, desde la claridad a la coherencia de cada pregunta. La aplicación se ha realizado en condiciones reales, con el fin de poder conocer la fiabilidad, requisito esencial de cualquier instrumento

de medición y recabar observaciones y sugerencias para mejorar la construcción definitiva del instrumento. En un primer análisis, se ha obtenido un coeficiente de alfa de Cronbach de (.860), el cual excede el valor mínimo de (.700) para determinar la confiabilidad de la prueba (Pardo y Ruiz, 2010).

Las decisiones tomadas en orden a mejorar el instrumento a partir de las sugerencias de varios participantes han sido las siguientes:

- Ampliar el tiempo estimado a 20-25 minutos aproximadamente para su cumplimentación.
- Mejorar la redacción de la tercera pregunta abierta por ser ambigua y prestarse a confusión.
- Se ha incluido el término investigador antes de la dirección del correo electrónico.

El instrumento se considera adecuado, respecto a sus aspectos generales –indica la finalidad de la investigación, el formato es visualmente amigable y la lectura se hace de forma ágil, las orientaciones son claras y completas, se indica información sobre la confidencialidad y uso de los datos, aparece la identificación del investigador, el orden de las dimensiones: competencia cognitiva, competencia didáctico-metodológica, competencia social y competencia personal es el adecuado, presenta los agradecimientos, el orden de las preguntas es apropiado, así como pertinentes las opciones de respuesta en cuanto a la importancia y si la formación inicial contribuye al logro de las competencias.

Análisis de la consistencia interna

Existen diferentes modelos para estimar el grado de fiabilidad y precisar las características que se pretenden medir de un instrumento. La consistencia interna o grado de coincidencia, permite conocer la estabilidad en el tiempo y que en sucesivas aplicaciones produzca resultados iguales. Uno de los más utilizados es el Alfa de Cronbach que valora la consistencia interna a partir del promedio de las correlaciones inter-elementos. En este estudio con el fin de completar los resultados obtenidos, también se ha calculado el modelo alternativo de las Dos Mitades, que consiste en dividir en dos el cuestionario y calcular la fiabilidad a partir de la correlación entre las puntuaciones de ambas mitades (Pardo y Ruiz, 2010). Ambas pruebas son adecuadas dado que requieren de una sola aplicación del instrumento, como así ha sido en este caso.

Se presentan a continuación los distintos análisis de las dos escalas que expresan los valores de consistencia interna de cada una de ellas (Tabla 38).

Tabla 38
Fiabilidad del instrumento. Escalas importancia y logro

Escalas del cuestionario	Modelo Alfa de Cronbach	Modelo Dos mitades
		.829
Importancia	.910	.865
		.921
Logro	.965	.957

Fuente: Base de datos SPSS

Como se puede apreciar, el análisis de la fiabilidad del instrumento ha evidenciado una buena consistencia interna para ambas escalas, pues para estudios en Ciencias Sociales, son suficientes obtener índices superiores $\alpha \geq .70$ (DeVellis, 2003; Kerlinger y Lee, 2008; Norman, 2010; Nunnally y Bernstein, 1995; Pardo y Ruiz, 2010; Prieto y Delgado, 2010).

Validez de constructo

A continuación, se ha investigado la validez de constructo de la segunda parte mediante la técnica análisis factorial exploratorio –método componentes principales– para las escalas importancia y logro, con el fin de detectar factores o dimensiones aglutinadoras de diversos *ítems* que puedan explicar la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los participantes.

El primer paso para saber si es adecuado realizar el análisis factorial ha sido aplicar dos pruebas de adecuación muestral: *el test KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)* y *la Prueba de Esfericidad de Bartlett*. Con el KMO podemos conocer si el grado de correlación entre las variables es alta, expresado en valores entre 0-1, es decir, si $KMO \geq 0.8$ el test es adecuado mientras que si $KMO \leq 0.7$, se considera una puntuación baja. Por otra parte la prueba de Esfericidad de Bartlett para poder aplicar el análisis factorial debe ser sig. (p-valor) <0.05 . Con relación a la primera medida, en nuestro estudio, *el índice de adecuación muestral KMO*, alcanza un valor de .889 y *la prueba de esfericidad de Bartlett llega a 4910.431(p<.000)*. Estos datos indican que se puede rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es idéntica y se considera que las respuestas están sustancialmente relacionadas, lo que justifica la realización del análisis

factorial para extraer los componentes principales. A continuación, se determinan las comunalidades o proporción de la varianza que es explicada por los factores comunes. Al no existir ningún valor cerca del cero, se puede afirmar que los 40 *ítems* son explicados por los componentes.

Los datos que se presentan a continuación nos permiten afirmar que es adecuado aplicar el análisis factorial para ambas escalas. Como se aprecia en la Tabla 39 el valor *KMO* y *Bartlett* es significativo para ambas escalas.

Tabla 39
Test de KMO y prueba de Esfericidad de Bartlett: escala importancia y logro

Prueba de KMO y Bartlett			
		importancia	logro
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.889	.960
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4910.431	10691.095
	gl	780	780
	Sig.	.000	.000

Fuente: Base de datos SPSS

El análisis factorial nos ha permitido advertir que el cuestionario no tiene una estructura unifactorial sino que evidencian la presencia de once factores para la escala del grado de importancia y, seis para la del nivel de logro. Estos explican respectivamente el 57% y 61,7% de la varianza (Anexo 13). Este porcentaje se considera dentro de lo esperable y se ve influido por varios factores. De los cuales se destaca la dificultad de definir la competencia profesional del maestro por ser multidimensional y polisémica, pues incluye necesariamente factores relacionados con conocimientos, habilidades y actitudes. Así, los resultados coinciden con otros estudios en el sentido de encontrar numerosas dimensiones en el constructo (Ferrández y Sánchez, 2014; Perrenoud, 2004 y Tejada, 2009). Todo ello parece confirmar que el instrumento es adecuado para medir lo que pretende medir y fiable porque los valores del Alfa de Cronbach y de las Dos mitades confirman la fiabilidad del cuestionario, ya que mide de forma consistente las características que pretende medir (Pardo y Ruiz, 2010). Los resultados obtenidos garantizan que el instrumento cuenta con propiedades psicométricas de validez y confiabilidad, suficientemente sólidas para medir la percepción sobre el grado de importancia y el nivel de logro.

En definitiva, de acuerdo con el resultado del juicio de expertos consultados (ver Anexo 4), la prueba piloto realizada en el presente estudio (Anexo 5), se van a investigar un total de 40 competencias. El listado de los *ítems* definitivos se han agrupado de acuerdo a las cuatro dimensiones confirmadas: la competencia cognitiva –saber–, la competencia didáctico-metodológica –saber hacer–, la competencia social –saber estar y convivir– y la personal –saber ser–. Todas están interrelacionadas e integradas entre sí, a la vez que son necesarias para el desempeño profesional como maestro, según se ha descrito anteriormente.

5.2 Los Grupos Focales

En sentido amplio, la metodología cualitativa se define como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras, habladas o escritas, y la conducta observable. Pretende comprender y profundizar en las creencias y motivos que están detrás de los implicados en el estudio.

El grupo focal es una técnica de investigación que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos. Se caracteriza por su flexibilidad al abordar el análisis de una realidad que no se podría hacer mediante la aplicación de encuestas y cuestionarios, y por profundizar en aquellos aspectos, procesos, significados, características y circunstancias que no pueden ser tratados desde el punto de vista cuantitativo. Aporta visiones complementarias a los datos obtenidos con otros instrumentos y favorece la recogida de información significativa de una forma más cercana.

Son numerosas las definiciones en la literatura especializada sobre esta técnica de investigación cualitativa, que focaliza su atención e interés en un tema específico y ha demostrado ser una fuente de información de enorme riqueza para indagar sobre conocimientos, actitudes y valores que difícilmente pueden ser obtenidos por medio de otras técnicas.

El grupo focal más conocido por su nombre en inglés (*focus group*) es una entrevista múltiple abierta y estructurada sobre una temática propuesta por el investigador. En este sentido se diferencia de una conversación coloquial, pues se trata de una discusión en torno a un tema determinado. La dinámica consiste en mantener una conversación planeada y diseñada para obtener información de un grupo de personas,

previamente seleccionadas y recoger en profundidad los diversos puntos de vista (Aigner, 2009). La relevancia de esta técnica –considerada como una de las más utilizadas en la investigación cualitativa– está centrada en el diálogo y la interacción entre los entrevistados (Escobar y Bonilla, 2009). Se presentan las preguntas de forma abierta a un grupo particular de personas para que dialoguen entre ellas e intercambien ideas sobre un tema determinado, en este estudio las preguntas reúnen las características adecuada para responder a los objetivos de investigación. La finalidad principal del grupo focal –a diferencia de otras técnicas que buscan el acuerdo o el consenso– es comprender cómo piensa y siente cada uno de los miembros del grupo a través de su participación, sus valoraciones, actitudes, etc.

La técnica tiene su origen en la sociología sobre el trabajo de Robert Merton (1987, citado en Calvente y Rodríguez, 2000). En su artículo “La entrevista focalizada” el autor define los aspectos que se deben tener en cuenta para desarrollar los grupos focales entre los que se destaca: que los participantes tengan conocimientos y experiencia sobre el tema de investigación y conducir la entrevista a través de un guion que reúna los temas claves que se quiere abordar. Algunos autores, Escobar y Bonilla, (2009, p. 64), puntualizan que “el nivel de control dentro de los grupos focales es menor que en una entrevista; no obstante, ese carácter impredecible permite que surjan categorías emergentes (no previstas por el investigador) que pueden aportar información muy valiosa”.

Los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro de las interacciones del grupo que no se consiguen con la entrevista individual (Gibb, 1997). Toda la información que se recoge es clasificada para ser analizada posteriormente a través del análisis de contenido para extraer y elaborar las conclusiones.

Entre las diversas modalidades de grupos focales nos encontramos: grupos telefónicos, grupos focales on line, cara a cara. En este estudio se ha optado por el presencial “cara a cara”. Por otra parte, el grupo focal tiene ventajas y limitaciones como cualquier método cualitativo, mientras que otras le son específicas como se muestran (Tabla 40).

Tabla 40

Ventajas y limitaciones del grupo focal

Ventajas	Limitaciones
La interacción social estimula la generación de ideas y saca a la luz los valores, creencias y vivencias del grupo.	La presión del grupo puede coartar a algunos participantes la creatividad y la espontaneidad y limitar la confidencialidad
Muy útil para temas complejos sobre los cuales no se dispone de mucha información.	Se trata de preguntas abiertas no aplicables a la medición de poca información de fenómenos
Ofrece flexibilidad para explorar nuevos aspectos o perspectivas	Requiere experiencia del moderador para no perder el rumbo y dimensiones de un problema de la investigación
Se obtiene información de varias personas a la vez en un mismo espacio de manera más rápida y menos costosa.	Está limitada la posibilidad de obtener mucha información de cada participante en un espacio y tiempo determinado.
Ofrece información de alta validez subjetiva y se generan muchos datos que trascienden el discurso verbal, gestos y lenguaje corporal.	Los datos no tienen el carácter de representatividad estadística. El número de participantes es relativamente pequeño y no representativo.
Es relativamente rápida y menos costosa que otras técnicas	La formación de un grupo homogéneo puede resultar difícil y el análisis de datos complejo

Fuente: Adaptación de Calvente y Rodríguez (2000)

Entre las limitaciones de esta técnica se puede citar la dificultad al transcribir la información grabada, que requiere días de trabajo adicionales anteriores al análisis de los propios resultados. Si bien es cierto que esto permite adentrarse de nuevo en la conversación mantenida con ellos y realizar un primer análisis de contenido. Otra desventaja es el manejo del tiempo en el desarrollo de las preguntas al querer lograr una descripción global de los conocimientos, creencias y experiencias de los participantes.

En el caso de esta investigación, para superar algunas de las limitaciones, se ha decidido utilizar la grabación audiovisual para poder recoger no solo el discurso verbal sino también el gestual y el corporal. En cuanto a la formación de los grupos –profesores y estudiantes– no ha supuesto mucha dificultad pues se han tenido en cuenta los horarios y la disponibilidad de los mismos. Sí ha supuesto más esfuerzo convocar al grupo formado por los tutores del Prácticum y al grupo de los directivos de centros educativos.

Partiendo de las contribuciones (Calvente y Rodríguez, 2000; Escobar y Bonilla, 2009) en el contexto de esta investigación, mediante la aplicación de esta técnica se esperaba lograr los siguientes objetivos:

- Poner en comunicación una pluralidad de perspectivas vinculadas al desarrollo de las competencias profesionales en el ámbito de la educación.
- Percibir conocimientos, actitudes, creencias, sentimientos, opiniones, experiencias, emociones, modos de valorar, reacciones, consensos y disensos en los participantes acerca de las competencias profesionales del maestro.
- Facilitar la aparición de nuevas temáticas y perspectivas que no eran explícitas con anterioridad a la discusión sobre el tema.
- Comprender creencias y actitudes con respecto a la implementación de las competencias en el curriculum de los estudios de Magisterio.

Por lo tanto, se puede concluir que esta técnica presenta gran versatilidad; por consiguiente, pueden ser aplicados a diversos contextos de investigación y a diferentes poblaciones (Bonilla y Escobar, 2009).

Una vez que se ha descrito la técnica cualitativa, a continuación se explica cómo se ha trabajado con ella en esta investigación. Antes de configurar los grupos focales se ha elaborado un guion de preguntas de investigación para su posterior validación por expertos. Las fases de este proceso han sido las siguientes:

En el diseño del primer guion para recoger la información se plantearon tres cuestiones de enorme interés para el estudio relacionadas con los objetivos del mismo: ¿Qué se entiende por competencia profesional en el contexto del maestro?; ¿Es importante en la formación del maestro el desarrollo de competencias? ¿Están presentes en la práctica educativa: cuáles considera más y menos importantes? Estas preguntas responden tanto al objetivo general como a los específicos.

Este primer boceto se ha validado mediante dos técnicas: la valoración de expertos y la aplicación de una prueba piloto.

En cuanto a la selección de expertos los criterios que se han tenido en cuenta han sido:

1. Pertenecer a distintas disciplinas o áreas de conocimiento para formar un grupo heterogéneo: pedagogía, didáctica, psicología, lengua y literatura.

2. Ser Doctor con experiencia docente e investigación con amplia trayectoria en la formación de maestros.

Para la validación del instrumento se ha seleccionado una muestra representativa entre los profesores universitarios, se han buscado informantes que provengan de distintas áreas del conocimiento: Pedagogía, Historia, Filosofía, Psicología que impartan asignaturas en la titulación de Magisterio y que en sus guías didácticas están presentes las competencias. A continuación (Figura 22) se muestra el panel de expertos que han participado en la validación del guion del grupo focal:

Expertos	Área de Conocimiento	Grado académico	líneas de investigación	Grado donde imparte docencia	Años de experiencia docente	Participación en la formación de maestros
1	Pedagogía	Doctor	Tutoría universitaria	Infantil/Primaria Máster	8	si
2	Pedagogía	Doctor	Filosofía educativa	Infantil/Primaria	15	si
3	Educación Física	Doctor	La excelencia docente	Infantil/Primaria Prácticum	20	si
4	Psicopedagogía	Doctor	Competencias y virtudes	Infantil/Primaria	5	si
5	Geografía/ Historia	Doctor	Educación y Geografía	Infantil/Primaria Máster	10	si
6	Psicopedagogía	Doctor	Aprendizaje Autorregulado	Infantil/Primaria Prácticum	10	si
7	Maestro Psicopedagogía	Doctor	Creatividad	Infantil/Primaria	10	si
8	Psicología	Doctor	Altas Capacidades	Infantil/Primaria Máster	30	si
9	Mide	Doctor	Aprendizaje Cooperativo	Infantil/Primaria Máster	10	si

Figura 22
Panel de expertos participantes en la validación del grupo focal
Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo la valoración del juicio de expertos se han dado los siguientes pasos:

1. Elaboración de los documentos de valoración de los expertos (Anexo 8 y 9)
 - a. Carta informativa sobre los aspectos principales de la investigación y la petición formal de participación en el grupo de expertos.
 - b. Documento para validar el guion de preguntas Grupo Focal.
2. Envío de dichos documentos.
3. Recogida de los documentos completados.
4. Análisis de los mismos y reestructuración del guion.

Una vez recibidas las valoraciones de los 9 expertos se han analizado sus aportaciones para reestructurar el guion inicial. A continuación presentamos una síntesis de las valoraciones y las decisiones tomadas a partir de sus sugerencias:

La mayoría consideran que el instrumento es adecuado para los objetivos que se pretenden. Las decisiones que se han tomado a partir de sus indicaciones han sido:

- Revisar las preguntas para mejorar su redacción.
- Se ha sugerido acortar el guion para que no se alargue demasiado la discusión del tema, se ha eliminado alguna pregunta.
- Se han sustituido algunos términos por otros para que se entienda mejor.
- Por último se ha añadido una pregunta ¿qué piensan sobre la propuesta de que los estudiantes de Magisterio completen su periodo de prácticas con unos estudios de especialización similares a un MIR al terminar sus estudios?

Además, para validar el guion también se ha realizado un grupo focal piloto –adelante GFPI–, formado por seis alumnos de 3º de Grado de Educación Primaria, por un lado para validar el guion que servirá para los grupos focales restantes y, por otro lado, como punto de partida del análisis, pues los datos cualitativos recogidos se ponen en contraste con los recogidos en los otros grupos focales y así poder, finalmente con los datos de todos los grupos, comprobar que hay saturación de categorías y extraer las dimensiones y categorías centrales y comunes en todos ellos.

En cuanto a la selección de los participantes ha sido una muestra por conveniencia; es decir, se ha tenido acceso fácilmente a los informantes por su disponibilidad (Hernández et al., 2010).

Después de llevar a cabo el grupo focal piloto se ha confirmado que el guion es demasiado largo y también se ha visto conveniente reducirlo para poder abordar aspectos que han fluido en la conversación mantenida entre ellos. Quizás es importante advertir que el moderador debe tener dominio de la técnica, para evitar que el debate divague a otros temas.

Para establecer las categorías definitivas y poder validar el guion del grupo focal, se ha utilizado un análisis inter-jueces. Este análisis consiste en la lectura de las transcripciones por varios expertos en el tema, analizando por separado la transcripción del grupo focal para extraer las categorías. Después de poner los resultados en común, se contrastan las ideas principales –en adelante dimensiones– y las secundarias –en adelante categorías– señaladas por cada uno de los jueces. Para que una de estas dimensiones forme parte de la relación final, debe haber un acuerdo del 80% total de expertos, junto con el investigador. Con este sistema de validación de los resultados inter-jueces, se garantiza que se cumple el criterio de fiabilidad de los datos, o cualitativamente hablando, que se cumpla la consistencia de los resultados (Creswell, 2003). A partir del consenso y saturación de la información brindada por los informantes se ha llegado a una relación en la que aparecen reflejadas las dimensiones y categorías que han emergido después del análisis.

Finalmente, decir que tanto el juicio de expertos (Anexo 10) como la prueba piloto ha servido para determinar el guion definitivo (Anexo11).

5.3 Triangulación: síntesis integradora

La triangulación, como técnica de análisis, ofrece al investigador la posibilidad de utilizar este recurso para combinar y contrastar la información y poder tener una visión más global e integrada de la realidad objeto de estudio. Algunos autores (Hernández et al., 2010, p. 439) afirman que “al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina triangulación de datos”, tanto cualitativos como

cuantitativos. La utilización de esta técnica incrementa la validez de los resultados por la complementariedad que implica el uso de diferentes fuentes, compensando de este modo la debilidad o la limitación que supone utilizar solo un tipo de datos (Cólas y Buendía, 1994; Martínez, Castellanos y Chacón, 2014; Pérez Serrano, 1994).

En este estudio se ha realizado la triangulación integrando datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, obtenidos por medio de diferentes técnicas de recogida de información instrumentos: –cuestionarios y grupos focales–, además se han utilizado distintos métodos para la interpretación de los mismos. En este planteamiento se evidencia la intención del investigador “otorgar voz a los participantes [...], en ese sentido, cuando no solo desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión íntima del participante” (Pereira, 2011, p. 26).

Para abordar este proceso de triangulación cruzando la información, cabe decir que aunque no se ha contado con evidencias de todas las categorías desde los distintos ámbitos se ha intentado recoger y contrastar la información en, al menos, dos fuentes para garantizar la validez.

En nuestro caso, mediante la comparación de los diferentes resultados se han integrado evidencias de los cuestionarios y de los grupos focales, para establecer las inferencias correspondientes y a partir de ellas, extraer las conclusiones de este trabajo de investigación.

La triangulación en la investigación presenta muchas ventajas porque al utilizar diferentes enfoques metodológicos –cuantitativos y cualitativos– permite al investigador la posibilidad de minimizar la subjetividad que puede darse en las técnicas cualitativas.

En definitiva este tipo técnica busca obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y también comprenderlo desde distintas perspectivas.

6. Técnicas de análisis de datos

6.1 Análisis descriptivo

Para analizar e interpretar los datos necesarios para el desarrollo de este estudio los pasos que se han dado han sido los siguientes: proceso de codificación, vaciado en la base de datos y tratamiento de dicha información tanto cuantitativamente como cualitativamente.

Una vez recogidos los datos mediante la técnica del cuestionario, se procede a concretar los pasos que se han dado. En primer lugar, se han numerado para poder localizar y verificar los datos obtenidos en cualquier momento del proceso. En segundo lugar, se ha elaborado una matriz de datos en el programa estadístico SPSS 22.0 (*Statistical Packedge Social Science*) para Windows.

Para el proceso de análisis de los datos cuantitativos hemos seguido el esquema desarrollado por Hernández et al. (2010). Las fases seguidas para el análisis de datos recogidos han sido:

Exportar los datos a la matriz que contiene las variables, en columnas se recogen todos los *ítems* del cuestionario, codificando las posibles alternativas de respuesta y los datos de los sujetos en las filas. Antes de proceder al análisis, se han depurado los datos, es decir, se han corregido los errores para conseguir lo que se llama “calidad de datos” (Bisquerra, 2009). Una vez que los datos han sido exportados al programa, se ha procedido al análisis de los mismos: primero se ha evaluado la validez y confiabilidad del cuestionario y, en segundo lugar, se ha realizado el análisis descriptivo, la distribución de frecuencias, medias de tendencia central, medidas de variabilidad y gráficos. Además el análisis estadístico inferencial, que permite estimar parámetros y probar hipótesis. Para la presentación de las tablas y gráficos se ha utilizado el software de Microsoft Excel.

En este estudio atendiendo a los objetivos planteados, se ha tomado la decisión de utilizar las pruebas paramétricas en función de las características de la muestra y la calidad del instrumento, y de este modo profundizar en los datos obtenidos. Estas pruebas pueden ser adecuadas pese a que la distribución muestral muestra ligeras desviaciones de la normalidad, pues como señala Gil (2006, p. 287) “cuando el tamaño de la muestra es elevado obtenemos los mismos resultados con las pruebas paramétricas que no paramétricas”. Por lo tanto, para llevar a cabo las comparaciones se ha aplicado la prueba *T de Student* para grupos independientes, para evaluar si las medias obtenidas de dos grupos de sujetos distintos son iguales o no y si la diferencia entre ambos grupos es significativa respecto a sus medias (Martínez, Castellanos y Chacón, 2014). Con el mismo objetivo pero comparando más de dos grupos se ha utilizado la prueba *Análisis de Varianza*, también denominada *ANOVA de un factor*, cuyo estadístico se denomina *F*. Si el valor de *F* es significativo implica que los grupos difieren entre sí entre sus

promedios. Con esta prueba también se han realizado contrastes posteriores (*post-hoc*), para indicar entre qué grupos se encuentran las diferencias encontradas, todo ello con un margen de error de un 5% y una seguridad del 95% ($p < .05$).

6.2 Análisis de contenido

En el análisis cualitativo de la investigación se trata de ofrecer una perspectiva humanística en la que todos los datos son filtrados para su interpretación por el criterio del investigador a partir de su experiencia y su intuición (Bisquerra, 2009). Para el análisis de la información procedente de las preguntas abiertas del *CPMEP* y de los grupos focales se ha seguido los procesos habituales para la investigación cualitativa en sus distintas fases: organización, categorización, codificación y de procesos para obtener resultados, adaptándolos a los requerimientos de este estudio (Bardín, 1986; Hernández et al., 2010; Piñuel, 2002). Las preguntas que se han analizado se refieren a las competencias profesionales que se consideran imprescindibles para el perfil profesional del maestro de Educación Primaria y dónde piensan que se pueden desarrollar mejor: en la formación inicial recibida en la Facultad y/o en el Prácticum.

Tal y como se puede observar en la Tabla 41, para su posterior identificación, se ha codificado cada uno de los elementos que aportan datos de los documentos analizados.

Tabla 41
Codificación de las fuentes de datos en el análisis cualitativo

Fuentes	Informantes	Códigos utilizados
Cuestionario	Profesores	[P_1_1]; [P_1_2]
	Tutores	[T_1_1]; [T_1_2]
	Directivos	[D_1_1]; [D_1_2]
	Alumnos (2º, 3º, 4º curso)	[A2_1_1]; [A2_1_2] [A3_1_1]; [A3_1_2] [A4_1_1]; [A4_1_2]
Grupos Focales	Profesores	[GFP_ iniciales informante]
	Tutores	[GFT_ iniciales informante]
	Directivos	[GFD_ iniciales informante]
	Alumnos	[GFA_ iniciales informante]

Fuente: Elaboración propia

Para procesar y recoger las distintas narraciones obtenidas de las fuentes utilizadas se han realizado una serie de plantillas para organizar, codificar y categorizar los distintos elementos que fueron emergiendo de las distintas lecturas.

6.2.1 Fases de análisis de contenido

El proceso de análisis de contenido que se ha llevado a cabo parte de la propuesta de Bardín (1986): preanálisis, procesamiento del material, categorización, procesamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

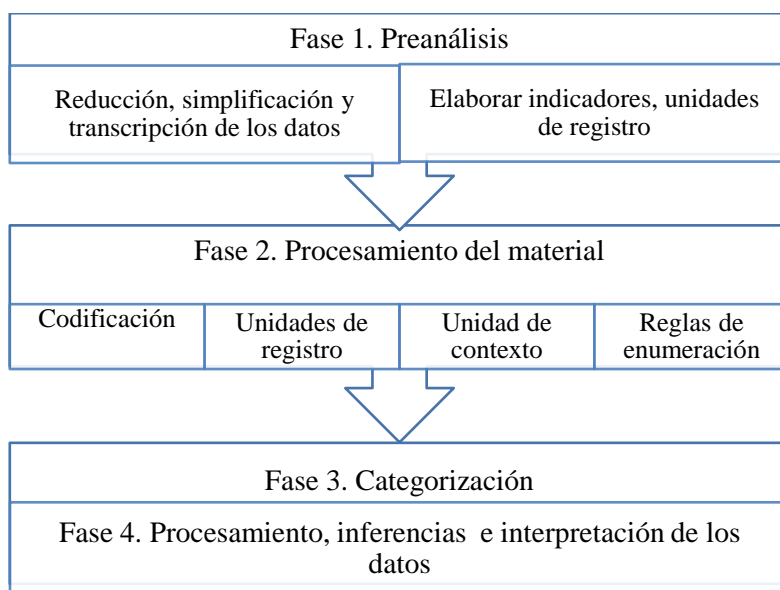


Figura 23

Proceso de análisis de datos cualitativos

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Bardín (1986)

En la primera fase, se han preparado los materiales y los documentos a analizar que contienen las narraciones de los informantes a las preguntas abiertas del cuestionario y el discurso de los grupos focales. El material fue sometido a un proceso de reducción, mediante la selección y simplificación de los datos y una vez transcritos fueron depurados de forma manual antes del análisis.

De este modo, una vez recogidos datos se abordó la segunda de las fases que indica Bardín (1986) relativa a descomponer los textos en unidades de significado. Seguidamente, se numeraron las unidades de significado y se clasificaron en función del sistema de categorías que se fue configurando en el proceso deductivo e inductivo que fue emergiendo del discurso de los participantes.

El análisis sobre la información obtenida se emprendió de una forma sistemática, orientada a generar categorías y establecer relaciones entre ellas desde una perspectiva cualitativa –análisis de contenido–, considerada como una técnica interpretativa para analizar material narrativo mediante la identificación de unidades de análisis que faciliten conocer su significado. Se trata de localizar las “unidades de sentido” que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrán significar algo para el objetivo analítico elegido.

En cuanto a la tercera fase la categorización y codificación, una vez recogida la información, se tomó la decisión de analizar de manera flexible y sistemática los datos, que permitió adaptar el proceso y establecer un sistema de categorías de forma inductiva. En el análisis de contenido –para asegurar la validez del mismo– las categorías deben ajustarse a una serie de cualidades: *exclusividad*, hace referencia a que los mismos elementos no deben poder pertenecer a varias categorías. *Exhaustividad*. Clasificar todos los elementos relacionados con el tema de estudio. *Homogeneidad*. A su vez deben responder a un solo criterio de clasificación. *Pertinencia*. Las categorías deben ser relevantes y adecuadas al objeto de estudio y replicabilidad. También deben estar lo suficiente bien definidas de forma tal que no den lugar a dobles interpretaciones (Lecana y Garrido, 2002; Pérez Serrano, 1994).

Por tanto, con el listado de respuestas se procedió, de manera independiente por cinco investigadores, a elaborar una serie de categorías de forma inductiva procurando conseguir que cada una tenga exclusión, exhaustividad, pertinencia y homogeneidad. El proceso ha consistido “en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común al conjunto de datos que comparten la misma idea” (Vasilachis, 2006, p. 156). Siguiendo lo que señala este autor, hay que tener en cuenta que los códigos pueden venir de lecturas previas, de la formación y experiencia del propio investigador. Es decir, de la revisión teórica del propio trabajo de investigación, lo que se llama pre-codificación (Poveda, 2014).

Para ello, se ha realizado una lectura en profundidad de los documentos para establecer la codificación que ha consistido en asignar a cada unidad o segmento de significado –mediante la identificación de palabras, frases o párrafos que tienen un significado relevante en relación a los objetivos del estudio– un código que hace referencia a la categoría en la que se considera incluida. La categorización ha supuesto

clasificar conceptualmente las unidades de significado que pueden agruparse en torno a núcleos que se refieren a un mismo tema. Por tanto, las categorías engloban unidades o segmentos de significado y pueden referirse a indicadores, aspectos, procedimientos, estrategias, métodos, etc.

Para la interpretación de los textos se ha aplicado, tal y como sugiere Bardín (1986, p. 29) “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, que funciona por procedimientos sistemáticos de descripción de los mensajes, tiene como propósito la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción con ayuda de indicadores, ya sean cuantitativos o cualitativos” (Figura 24).

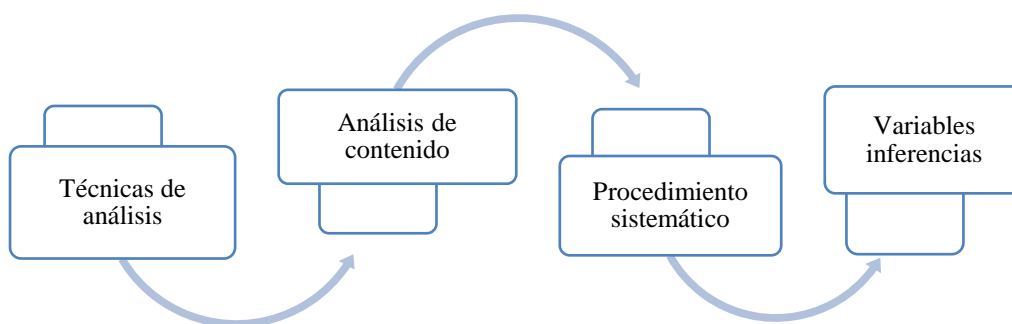


Figura 24

Proceso para el análisis del contenido del discurso

Fuente: Elaboración propia inspirado en Bardín (1986)

En total sintonía, Krippendorff (1990, p. 28) apunta que es “una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Por tanto, este procedimiento sistemático aporta una nueva visión de los datos, que se van reagrupando en torno a dimensiones más amplias que permiten que surjan aspectos no contemplados.

7. Participantes, población y muestra

7.1 Participantes en el cuestionario

Una vez definido el problema a investigar, los objetivos, el enfoque metodológico, la técnica de recogida de datos, es necesaria la delimitación de la población y la selección de la muestra, es decir la selección de los participantes/ informantes, antes de iniciar el trabajo de campo para recoger la información. Al tratarse de un Estudio de

Caso, no ha sido necesario realizar un cálculo muestral, sino que nos hemos dirigido a la población completa. Representada por cuatro perfiles:

- El profesorado universitario del CUVE en el curso 2014-2015.
- Los estudiantes universitarios de Grado de Educación Primaria matriculados en CUVE en el curso 2014-2015.
- Los tutores del Prácticum de los centros educativos que tutelan a los futuros maestros del CUVE.
- Los directivos de los centros educativos de dichos centros que tienen convenio de colaboración con la institución.

La participación ha sido alta; de ahí, que se pueda pensar que en este Estudio de Caso se cumple el criterio de heterogeneidad, representatividad y accesibilidad (Valles, 2007).

No se han escogido un número de sujetos que definan la población completa sino que, siguiendo lo señalado por Sevillano et al. (2007) y Hernández et al. (2010) se ha alcanzado la población entera, aunque no hayan participado el cien por cien de los tutores y de los directivos de los centros que tienen convenio con el Centro Universitario. El tamaño es adecuado y representativo del universo que se estudia; por tanto, se considera que de los resultados que se obtienen se puede inferir las características de la población.

Según este planteamiento, para obtener información relevante para el desarrollo de la investigación, se ha de tener en cuenta que la accesibilidad a los profesores y a los estudiantes, en general ha sido sencilla ya que el investigador pertenece al claustro del CUVE. En primer lugar, antes de proceder a la distribución del cuestionario se les ha preguntado si querían participar en el proyecto. En este sentido la respuesta ha sido muy positiva, pues se ha conseguido el cien por cien de los profesores que forman el claustro de la Facultad de Educación y el cien por cien de los estudiantes matriculados en el momento de la realización del estudio. Además, el acceso a los centros educativos donde los estudiantes realizan las prácticas no ha sido complicado; tanto los tutores de Prácticas como los directivos de los centros educativos han colaborado interesándose por la investigación. No se ha llegado al cien por cien de participación en estos dos colectivos,

pero si a un número suficientemente representativo si tenemos en cuenta que se trata de un Estudio de Caso (Tabla 42).

Tabla 42
Participantes en el estudio

Participantes	Población real	Población que ha participado	Población del estudio %
Profesorado universitarios	52	52	12.3
Tutores del Prácticum	160	131	31.1
Directivos	65	57	13.5
Estudiantes 2º de Grado	75	75	17.8
Estudiantes 3º de Grado	51	51	12.1
Estudiantes 4º de Grado	55	55	13
TOTAL		421	100

Fuente: Elaboración propia

A continuación se describen los aspectos sociodemográficos del conjunto de la muestra que constituye la razón de ser de esta investigación, a partir del primer bloque de preguntas del cuestionario –CPMEP– que nos permite conocer algunas características del perfil personal y profesional de los participantes. El número de participantes han sido 421, se presenta en el Figura 25 el porcentaje de distribución de los cuatro colectivos.

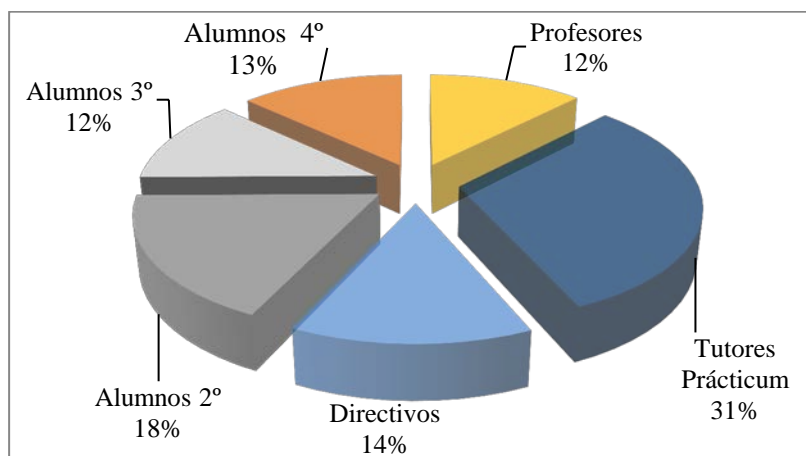


Figura 25

Porcentaje de los participantes en el cuestionario. Fuente: Elaboración propia

Se presenta a continuación la descripción del perfil personal y profesional de cada uno de los grupos destacando lo más relevante para el estudio. El orden de presentación de los distintos colectivos que han conformado la muestra es: profesores universitarios, estudiantes de Grado de Educación, tutores del Prácticum y directivos de centros educativos.

7.1.1 Profesorado universitario

Los profesores universitarios que han participado han sido 52, el 12% del total de la muestra. Todos imparten docencia en los Grados de Magisterio de Infantil y Primaria y pertenecen a los distintos Departamentos del Área de Educación del CUVE. Colaborando profesionalmente a través de su docencia y asesoramiento personal y académico, en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio.

Edad

Para la variable edad, como se puede observar en la Figura 26, se han establecido cinco rangos, el grupo de profesores más jóvenes lo forma los que tienen entre 26 y 34 años, que son un 11,53%, seguido del segundo rango de edades situadas entre 35 y 40 años el 19.20%. La media de edad de los docentes universitarios que han participado en este estudio es de 45 años, con una edad máxima de 65 años y mínima de 28 años. El mayor porcentaje de edad se distribuye entre los 41 años y los 57 años. Este dato representa un 57.7% del total del profesorado. Entre estos dos rangos de edad el de mayor porcentaje se encuentra entre los 46-57 años, con un 32.7%. De esta información se deduce que casi el 60% del profesorado tiene una larga experiencia en la formación de maestros.

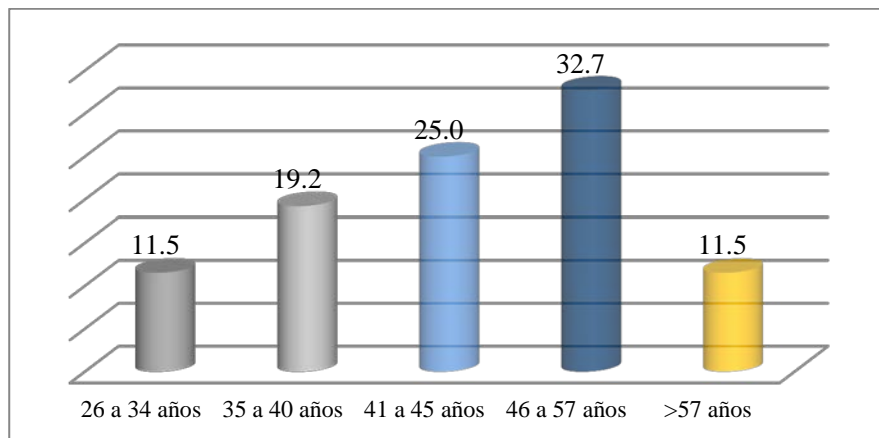


Figura 26
Profesores del CUVE clasificados por edad

Sexo

En relación al análisis de la segunda variable contemplada en este primer bloque de preguntas, tal y como se muestra en la Figura 27, el 69% (n=36) son mujeres y el 31% (n=16) hombres. La diferencia en porcentajes refleja que en la distribución del profesorado universitario hay una mayor presencia de la mujer en este estudio.

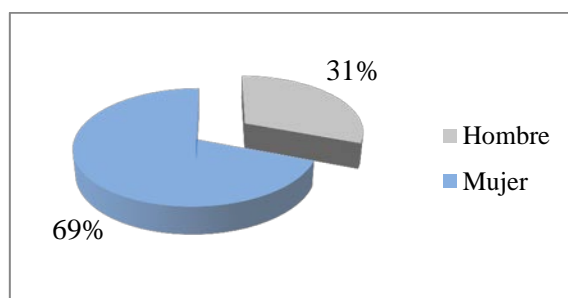


Figura 27
Profesorado del CUVE clasificado según el sexo

Si relacionamos sexo y edad también encontramos porcentajes más altos entre las mujeres y los varones en las edades de 41 a 57 años (varones 15.38% y mujeres 42.30%). Datos que reflejan la tendencia normal en las instituciones educativas.

Áreas de Conocimiento

La distribución del profesorado según las cinco áreas de conocimiento: *Psicología, Pedagogía, Ciencias, Ciencias Sociales* y *Artes y Humanidades* se muestra en la Figura 28. El mayor porcentaje 35% pertenece al área de Pedagogía seguida del área de Artes y Humanidades con un 27% del total, que reflejan la distribución de materias del Plan de Estudios de Magisterio.

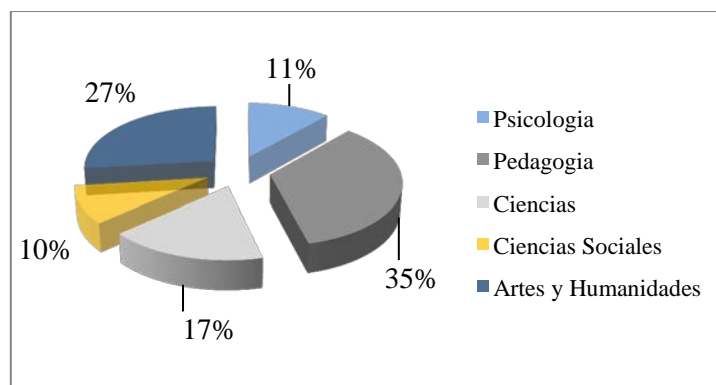


Figura 28
Distribución de datos según las áreas de conocimiento

Nivel de titulación

Avanzando en el análisis de la información recogida, a continuación se puede contemplar en la Figura 29, que en la variable *nivel de titulación* el mayor porcentaje son Doctores (79%, n= 41), seguido de los Licenciados (21% n=11) en vías de obtener el Grado de Doctor.

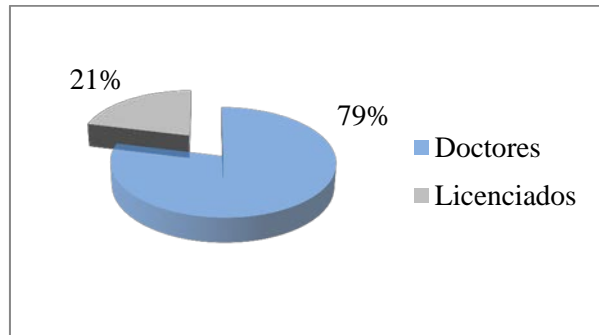


Figura 29
Distribución de datos según el nivel de titulación

Departamentos por áreas de conocimiento

Atendiendo a la distribución por áreas de conocimiento, el profesorado está adscrito a los siguientes Departamentos del CUVE, tal y como se aprecia en la Figura 30.

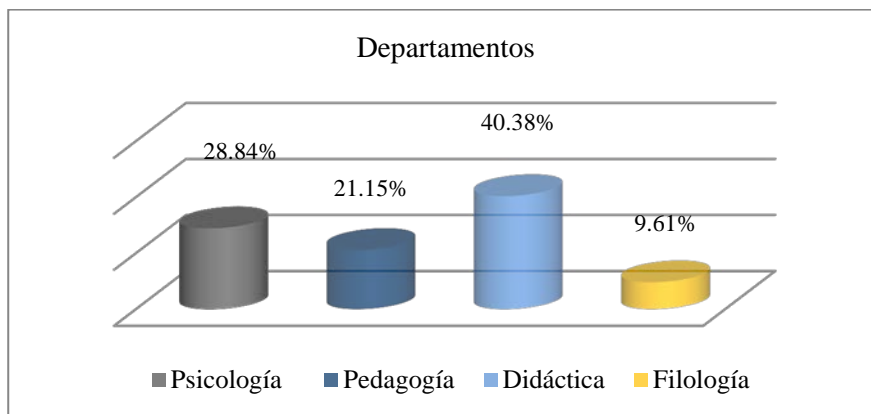


Figura 30
Departamentos por áreas de conocimiento a los que están adscritos los profesores

El porcentaje más alto (40,38%) forma parte del *Departamento de Didáctica*, concretamente 21 de un total de 52 docentes. Aproximadamente algo más de la mitad, el 28,84% (n=15) están adscritos al *Departamento de Psicología*. Mientras que el 21,15% (n=11) están en el *Departamento de Pedagogía y Contextos Educativos* y el resto, el 9,61%, (n=5) pertenecen al *Departamento de Filología*.

Cursos en los que imparten docencia

Otro elemento de interés que describe la muestra tiene que ver con los cursos en los que el profesorado participante ejerce su labor docente, tal como se aprecia a continuación.

Tabla 43

Frecuencias y porcentajes de los cursos en los que imparten docencia

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1° de Grado	7	13.46
2° de Grado	10	19.23
3° de Grado	7	13.46
4° de Grado	9	17.30
Entre dos o más cursos	8	15.38
Total	52	100

Fuente: Elaboración propia

En relación a los cursos en los que los profesores imparten docencia en el Grado de Educación Primaria, tal y como se muestra en la Tabla 43, el mayor porcentaje 19,23% dan clases en 2° de Grado –el número de profesores que imparten clases es algo mayor en este curso por ser donde más asignaturas hay de Didáctica–, seguido de 4° Grado con el 17,30% y el 13,46% en 1° y 3° de Grado, en dos o más curso el 15,38%. Como se observa el profesorado está distribuido de un modo equilibrado entre 1° y 4° del Grado.

Experiencia docente en niveles universitarios

Otro elemento para clasificar la muestra tiene que ver con la experiencia docente del profesorado en la formación inicial de los aspirantes a maestros. Se ofrecen a continuación los datos de experiencia docente en el nivel universitario.

Tabla 44

Años de experiencia docente en la formación de maestros

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Entre 1 a 10 años	32	61.5
Entre 11 a 20 años	15	29.4
Entre 21 a 30 años	4	7.8
31 años o más	1	2
Perdidos del sistema	0	0
Total	52	100

Fuente: Elaboración propia

Destacan los docentes que tienen entre 1 y 10 años, concretamente 32 de los 52, que representan el 61,5% del total, seguido por los que llevan ejerciendo como profesores universitarios entre 11 y 20 años.

7.1.2 Estudiantes de Grado de Educación Primaria

Respecto a los estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria (43%) de la muestra, en esta investigación se ha tenido acceso a todos los matriculados de segundo, tercero y cuarto de Grado en Educación Primaria donde se imparte la asignatura troncal del Prácticum I, II, III, periodo formativo esencial donde se implementan tanto los conocimientos teóricos como las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio profesional. EL número de estudiantes por curso y el número de semanas del periodo de prácticas se muestran en la Tabla 45.

Tabla 45

Estudiantes de Educación Primaria que ha participado en el estudio

Curso	Periodo de prácticas	número de invitados	número de participantes
2º GRADO	Prácticum I (cuatro semanas)	75	75
3º GRADO	Prácticum II (seis semanas)	51	51
4º GRADO	Prácticum III (doce semanas)	55	55
TOTAL		181	181

Fuente: Elaboración propia

Edad

Por lo que se refiere a la caracterización del alumnado del Grado en Magisterio que ha participado en la investigación, la media de edad es de 20 años entre los rangos de 19 años y los 26 años. El porcentaje más alto se distribuye entre 19 y 21 años, representado el 76,7% de este grupo, seguida por los que tienen edades comprendidas entre 22 y 26 años, es decir, el 23,2%.

Sexo

La variable *Sexo*, tal y como se aprecia en la Figura 31, pone de manifiesto una vez más que en las titulaciones relacionadas con el área de Educación existe una presencia

mayoritariamente femenina, como se puede observar en los porcentajes del grupo de alumnos el 85% (n=153) son mujeres.

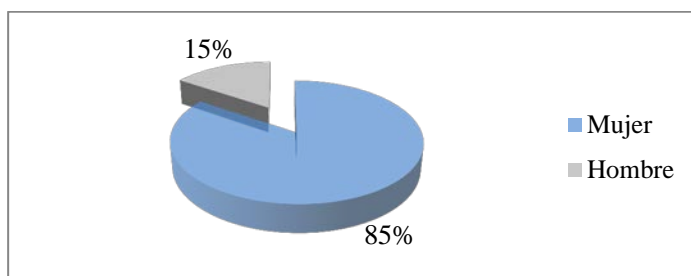


Figura 31
Distribución de datos según el sexo

7.1.3 Tutores del Prácticum

El colectivo de los tutores del Prácticum (31%) de la muestra está formado por los maestros que ejercen en centros educativos de diversa titularidad de la Comunidad de Madrid que tienen acuerdo con el CUVE y participan en la formación inicial de estos estudiantes en los periodos de las prácticas. Según los datos facilitados por la coordinadora del Prácticum del CUVE la muestra invitada ha sido de ciento sesenta, y el número de participantes en el estudio ha sido de ciento treinta y uno, es decir, el 82%.

Edad

La edad media del grupo de tutores es de 36 años, con una edad máxima de 61 años y mínima de 25 años. Tal como se muestra en la Figura 32, el mayor porcentaje de edad de los Tutores del Prácticum se distribuye entre los 31 años y los 50 años. Esto representa el 76,3% del total.

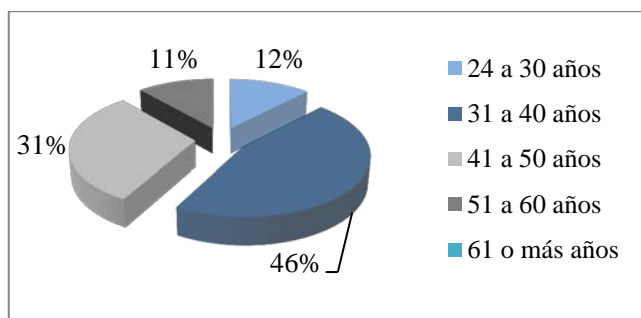


Figura 32
Distribución la muestra de tutores por edad

Entre estos dos rangos de edad el de mayor porcentaje se encuentra entre los 31-40 años, con un 46%, seguido del grupo que tienen entre 41 y 50 años, que son el 31%.

Sexo

En cuanto al sexo, la distribución representa la proporcionalidad de esta profesión 46 hombres (35 %), frente a 85 mujeres (65%), lo que representa la proporcionalidad propia de esta profesión.

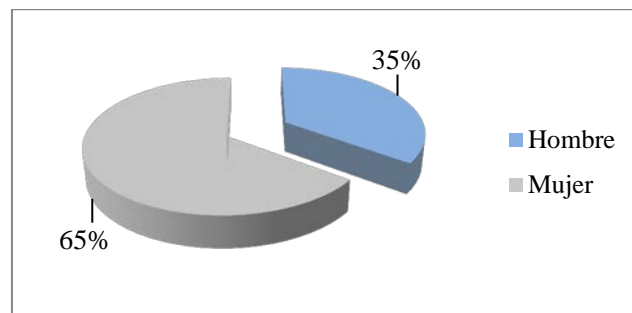


Figura 33
Distribución de datos según el sexo

Titularidad de los Centros Educativos

Respecto a esta variable de una población de 160 tutores del Prácticum de un centro adscrito a una universidad pública de la Comunidad de Madrid, se ha recogido la respuesta de 131 maestros-tutores de centros públicos, privados y concertados de esta Comunidad. Todos ellos tutelaron las prácticas del segundo cuatrimestre del curso 2013-14 a los estudiantes de Grado de Educación Primaria. Como se observa (Tabla 46) la muestra se caracteriza por estar mayormente representada por centros concertados y privados.

Tabla 46
Distribución de la muestra según la titularidad del centro

Titularidad	Frecuencia	Porcentaje
Público	17	13
Privado	49	37.4
Concertado	65	49.6
Total	131	100

Experiencia docente en niveles no universitarios

Se ofrecen a continuación los datos de años de servicio como maestros en activo que han colaborado en la formación de maestros en el nivel no universitario. Tal y como se refleja en la Tabla 47, el porcentaje de experiencia es heterogénea.

Tabla 47
Distribución de la muestra según años de experiencia docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 1 a 4 años	13	9.9
	Entre 5 a 10 años	40	30.5
	Entre 11 a 15 años	24	18.3
	Entre 16 y 20 años	16	12.2
	21 años o más	38	29.0
Perdidos del sistema		0	0
Total		131	100,0

El perfil profesional de estos profesores tutores refleja que más del 60% tiene más de 11 años de experiencia docente, dato que nos parece significativo al considerar su amplia experiencia profesional en el área de tutelar y acompañar a los estudiantes en el periodo de sus prácticas.

7.1.4 Directivos de Centros Educativos

Cabe señalar que en este contexto se denomina directivos aquellas personas que contratan graduados en Magisterio. El perfil de los directivos (14%) de la muestra que han colaborado en el estudio es el siguiente: profesional que ejerce en una institución educativa donde el alumnado acude a realizar sus prácticas y cuenta con una experiencia, al menos, de cinco años como directivo que selecciona, contrata o supervisa maestros graduados. En este caso la muestra invitada ha sido de sesenta y cinco y han participado cincuenta y siete el (87.69%).

Edad

La edad media de este grupo es de 44 años. El mayor porcentaje de edad se distribuye entre los 31 años y los 50 años, muy similar al colectivo del profesorado. Es

decir, un 51% del total de los directivos. Entre estos dos rangos de edad el de mayor porcentaje se encuentra entre los 31-40 años, con un 40.3%; A partir de estos datos se puede decir que casi la mitad de los directivos están en pleno desarrollo profesional.

Sexo

En relación al análisis de esta variable, tal y como se muestra en la Figura 34, la diferencia en porcentajes refleja que la distribución hombres y mujeres en la muestra de los directivos es similar a las analizadas anteriormente, en este caso el número de mujeres suponen un 60%, frente al 40% de hombres.

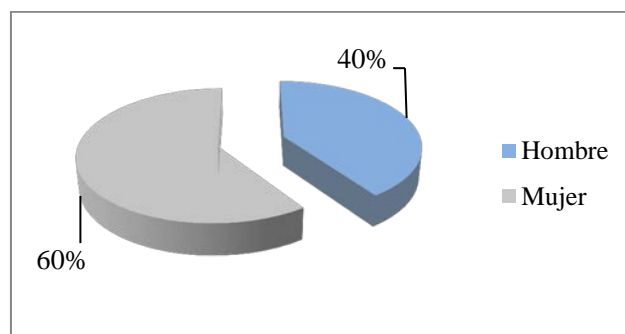


Figura 34
Distribución de datos según el sexo

Titularidad de los Centros Educativos

Respecto a la variable *titularidad de los centros educativos*, se puede señalar que la distribución de la muestra de los directivos se distribuye entre centros educativos públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid como se aprecia en la siguiente Tabla.

Tabla 48.
Frecuencia y porcentaje por titularidad de los directivos

	Titularidad	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Público	10	17.5
	Concertados	29	50.9
	Privados	18	31.6
Perdidos Sistema		0	0
	Total	57	100.0

Cabe señalar que el porcentaje más alto, el 50.9%, está representado por centros educativos concertados.

Experiencia docente en niveles no universitarios

Respecto la variable *experiencia docente en niveles educativos no universitarios*. Se puede observar en la Tabla 49 que el 70% de los directivos tiene más de 11 años de experiencia docente. Dato que nos parece significativo por entender que conocen la profesión de maestro desde las aulas.

Tabla 49
Experiencia docente de los directivos en niveles no universitarios

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 1 a 10 años	17	29.8
	Entre 11 a 20 años	16	28.1
	Entre 21 a 30 años	14	24.6
	31 años o más	10	17.5
Perdidos	Sistema	0	0.0
	Total	57	100

Experiencia directiva

Esta variable de clasificación solo se ha analizado en el colectivo de los directivos. En la Figura 35 podemos observar que más del 50% de los participantes en el estudio tienen entre 1 y 10 años de experiencia, seguido por el rango comprendido entre 11 y 20 años de experiencia lo que equivale a un 35% del total de los participantes en el estudio.

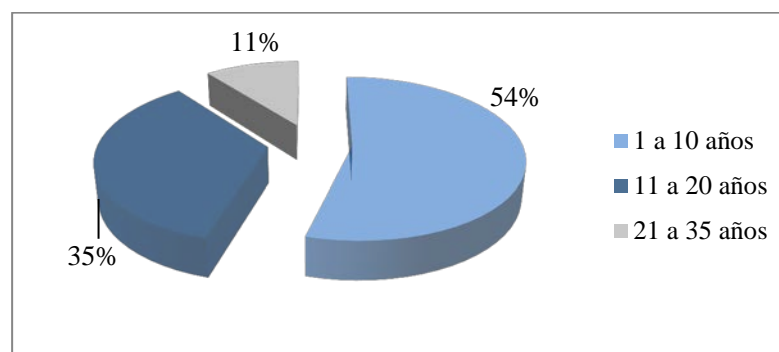


Figura 35
Experiencia directiva de los directivos de centros educativos

7.2 Participantes en los grupos focales

En cuanto al número de participantes Gibb (1997) señala que no es fácil determinar el número apropiado para el grupo focal. En este estudio el criterio que se ha tenido para seleccionar a los integrantes ha sido que fueran homogéneos y representaran a los colectivos que han conformado la muestra –profesores universitarios, estudiantes del Grado en Educación Primaria, tutores del Prácticum y directivos– con la finalidad de que sus contribuciones y experiencias ayuden a profundizar en los datos obtenidos en los cuestionarios.

Se han realizado cinco grupos focales –en adelante GF–, el número de informantes ha sido en torno a cinco personas cada uno y en total han participado 26 sujetos. A los informantes de los grupos formados por los profesores y al de los estudiantes ha sido fácil acceder por ser el lugar de trabajo del investigador. Más costoso ha sido conformar los grupos de los tutores del Prácticum y de los directivos por la disponibilidad de tiempo para ponerlos de acuerdo, además de atender el criterio de que pertenecieran a centros de distinta titularidad: público, privado y concertado. El contacto para acceder a estos informantes ha sido a través del Departamento de Prácticas del CUVE. Pasamos a continuación a describir brevemente cada grupo.

- Profesores del área de Educación del CUVE –en adelante GFP–.

Para la realización de este grupo se tuvo en cuenta que los participantes tuvieran experiencia en la formación de maestros y formaran parte de distintos departamentos: Pedagogía, Psicopedagogía y Didácticas específicas. No se tuvo en cuenta ni la edad, ni el sexo, ni la experiencia docente a nivel universitario. Este grupo se compone de cinco Doctores de distintas especialidades formando en este sentido un grupo interdisciplinar con un mínimo de 10 años de experiencia en la formación de maestros.

- Estudiantes de Grado en Educación Primaria del CUVE –en adelante GFA–.

Se han formado dos grupos de estudiantes. El grupo focal piloto se ha realizado con seis estudiantes de 3º de Grado en Educación Primaria –adelante GFPA–, y otro formado con estudiantes del último curso del Grado en Primaria –adelante GFA–. Este grupo se compone de 5 alumnos de 4º de Grado.

- Tutores del Prácticum que tutelan las prácticas de los estudiantes del Grado en Educación Primaria –en adelante GFT–.

Para la realización de este grupo se ha tenido en cuenta que pertenecieran a centros educativos con distinta titularidad. No se tuvo en cuenta ni la edad, ni el sexo; sí la experiencia como tutores de prácticas. Este grupo se compone de cinco profesores en activo con experiencia en la formación de maestros.

- Directivos de centros educativos que tienen convenio de colaboración con la institución. –en adelante GFD–.

Este grupo quedó formado por cinco informantes pertenecientes a centros concertados y privados; cabe advertir que el informante del centro público el mismo día de la convocatoria al grupo focal justificó su ausencia. Como en los grupos anteriores no se tuvo en cuenta ni la edad, ni el sexo, sí la experiencia como directivos.

8. Procedimiento

El trabajo de campo se ha realizado por la investigadora de la presente tesis durante el curso 2014/15. La administración del instrumento se ha realizado en las primeras semanas del último semestre a los profesores, tutores y directivos y al finalizar sus prácticas a los estudiantes. Es decir a lo largo de cuatro meses de febrero a mayo, periodo en que los estudiantes realizan sus prácticas de enseñanza en los centros educativos asignados en el tiempo previsto según el curso en el que están matriculados – de 2º a 4º. Cada uno de los sujetos participantes en este estudio, ha cumplimentado el *CPMEP*, que, como ya se ha indicado anteriormente, ha sido diseñado en función de los objetivos planteados y validado para tal fin.

Conviene señalar que, en primer lugar, se ha pedido permiso a la directora del área de Educación del CUVE sobre la que se ha realizado este Estudio de Caso, explicando el proyecto, los objetivos de la investigación y la importancia de la colaboración tanto del profesorado como del alumnado. Una vez obtenida la aprobación y antes de la aplicación del instrumento se ha realizado por parte de la investigadora una breve explicación de la importancia de su participación. La respuesta de los docentes ha sido muy positiva. En relación al *alumnado* –futuros maestros– del Grado en Educación Primaria, se ha pedido permiso a los docentes de algunas asignaturas del Grado, para aplicarlo dentro del aula y

en el horario de clases, pues de esta forma a través de varias aplicaciones se ha podido acceder a un mayor número de estudiantes. La aplicación se ha realizado después del periodo de prácticas de cada uno de los cursos.

El grado de participación e interés mostrado por el profesorado universitario y los estudiantes de la institución objeto de estudio ha sido elevado por lo que no se han encontrado dificultades en el proceso.

El procedimiento seguido para enviar el cuestionario a los tutores y los directivos ha sido el siguiente: a través del Departamento de Prácticas se ha tenido acceso a los directivos y tutores de los centros educativos que tienen convenio de colaboración con la institución. Durante los meses de febrero a mayo del curso 2014-2015, periodo en que los estudiantes del Grado en Educación Primaria están realizando sus prácticas y se les asigna un tutor en su centro de referencia. Se ha entregado una carta y el cuestionario a los directores y tutores (ver anexo 7) invitándoles a participar de manera totalmente voluntaria y anónima en la investigación. En la carta se explica el objetivo y se informa que los datos se tratarán con estricta confidencialidad y no serán utilizados para ningún otro propósito. Al finalizar las prácticas los estudiantes han entregado los cuestionarios cumplimentados a la investigadora.

Una vez cerrado el proceso de recogida de los cuestionarios se ha procedido a la codificación, ordenación y grabación informática en una base de datos para su posterior tratamiento estadístico en el programa SPSS v.22.

Durante el curso 2015-2016 se han realizado los grupos focales. La convocatoria se ha realizado de la misma manera, solicitando permiso y una vez concedido se ha procedido a invitar personalmente a los implicados a participar y a través de un correo electrónico se han enviado los objetivos de la investigación, las características de la técnica y el compromiso de confidencialidad, el lugar, día y hora del grupo focal. Cada grupo focal se ha grabado en video para su posterior análisis.

En los grupos focales se ha seguido la misma estructura, a modo de consentimiento informado:

1. Una breve explicación de la técnica.
2. Se ha explicado que serían grabados y se tratarán los datos de modo confidencial con fines solo exclusivos para la investigación y que sus aportaciones aparecerán de forma anónima en el trabajo.

3. Se ha recordado el tema y los bloques que se van a tratar.
4. Una vez explicados estos aspectos se han planteado las cuestiones objeto de debate se ha comenzado la discusión que ha durado una hora larga en los cuatros grupos focales.

9. Aspectos éticos de la investigación

Atendiendo las normas y a los principios deontológicos del *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* de la *American Psychological Association (APA)* en esta investigación:

- Se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato de la identidad de los participantes tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión.
- A modo de consentimiento informado a los participantes en los grupos focales se les ha pedido permiso para ser grabados explicando que los datos solo son de uso exclusivo para la investigación.
- Se ha comunicado a los participantes la finalidad de la investigación y el uso académico de los resultados.
- Todos los datos han sido registrados y procesados en la base de datos por la investigadora para evitar una publicación no permitida.
- Por otra parte, el investigador ha citado y referenciado todas las fuentes que se han consultado, garantizando de esa manera el valor de todas las investigaciones realizadas con anterioridad.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

“Todo maestro, sea cual sea su especialidad, es antes que nada un maestro de humanidad: por pobre que sea su conciencia profesional no deja de ser, quiéralo o no, el testigo y garantía, para aquellos que le escuchan, de la mejor exigencia.”

(Gusdorf, 1969, p. 54)

1. Resultados del cuestionario

1.1 Descriptivos generales

En este apartado se procede a describir los resultados de la investigación para dar respuesta a los objetivos principales del mismo, como son:

1. Identificar las competencias profesionales que requiere el maestro de Educación Primaria para el buen ejercicio profesional desde la perspectiva de los agentes implicados: el profesorado universitario, los estudiantes, los tutores del Prácticum y los directivos. Para ello

se analizará cuáles son las competencias profesionales más y menos valoradas por los actores implicados.

2. . Analizar la percepción de los participantes en el estudio sobre el nivel de logro alcanzado en la formación inicial de las competencias profesionales. Para lo que se indagará cuáles son las competencias profesionales que se encuentran más y menos desarrolladas.

Además, se analizan los datos en función de diferentes variables de corte como son la edad, el sexo, los años de experiencia docente o el área de conocimiento y la titularidad del centro. Por motivos de claridad expositiva solo se presentan los resultados relevantes por su significatividad en cada una de las muestras estudiadas de las dos escalas.

Para el análisis de los datos del Cuestionario Competencias Profesionales del maestro de Educación Primaria se ha utilizado el programa estadístico SPSS 22.0.

En función de los objetivos planteados para la presentación de los datos se ha asumido un orden que se corresponde con la lógica interna de la formación inicial del maestro. Por ello, en primer lugar, se presentan los resultados del profesorado universitario del CUVE, como agente clave de la formación, para continuar en segundo lugar, con los hallazgos de los estudiantes de Grado en Educación Primaria. En tercer lugar, se presentan los resultados correspondientes al conjunto de los tutores del Prácticum implicados en el proceso formativo y, por último, los datos de los directivos de centros educativos, futuros empleadores del profesorado de Primaria.

El análisis de los datos toma, como punto de partida, los resultados descriptivos globales de las dos escalas, como son el grado de importancia y el nivel de logro de las competencias –*Cognitiva, Didáctico-Metodológica, Social y Personal*– y sus respectivos indicadores que conforman el instrumento, para continuar con el análisis comparativo e inferencial, que permita dar cuenta de las variables significativas.

El análisis de las preguntas abiertas de la tercera parte del CPMEP es de naturaleza cualitativa y pretende profundizar en los argumentos y razones que emplean los distintos colectivos de tal forma que amplíe la comprensión del problema de investigación.

Una vez realizado el análisis de estos resultados, se procede a la triangulación de los mismos. Esta técnica, como se ha explicado anteriormente, es uno de los “métodos más importantes propuestos para asegurar los criterios de validez reconocidos, aportando credibilidad a los datos obtenidos en la investigación” (Cólas y Buendía, 1994, p. 275).

A continuación se presentan los resultados obtenidos de acuerdo al grado de importancia de las cuatro competencias del cuestionario y los indicadores más y menos valorados por cada uno de los perfiles implicados. Seguido de un análisis de las variables de corte. Por otro lado, los resultados del nivel de logro de dichas competencias siguiendo la misma estructura anterior.

1.1.1 El profesorado

Escala de importancia

A. Análisis descriptivo de las competencias

En este primer apartado vamos a *conocer cuáles son las competencias profesionales más y menos valoradas por el profesorado universitario*. El criterio que se ha seguido ha sido, por un lado, tomar las medias más elevadas que son las que oscilan entre 3.92 y 3.87 puntos y, por otro, las menos valoradas, con valores entre 3.36 y 3.52 en la escala de 4 puntos.

Con este análisis se ofrecen los resultados generales de la muestra del profesorado compuesta por 52 sujetos. Se presentan los ítems valorados como más y menos importantes desde su percepción de las cuatro competencias anteriormente citadas –cada una de ellas está conformada por diez indicadores–. Destacamos que todas han sido valoradas satisfactoriamente por encima de una media de 3.

Al analizar cada una de las competencias por separado, presentamos en primer lugar las más valoradas y, a continuación, las que han obtenido un promedio más bajo.

Como se puede apreciar en la Tabla 50 los indicadores que obtienen el promedio más alto –saber respetar los deberes éticos de la profesión y la estabilidad emocional– pertenecen a la *Competencia Personal (CP)* –saber ser– hacen referencia a las características personales, es decir, lealtad e integridad en las diferentes funciones

asumidas con el centro educativo, para realizar un trabajo de calidad con responsabilidad ante el alumnado y sus familias.

Tabla 50
Competencias profesionales más y menos valoradas por el profesorado

	Indicadores	M	DT
más valoradas	<i>Compromiso ético (CP)</i>	3.92	.26
	<i>Autocontrol y estabilidad emocional(CP)</i>	3.88	.32
	<i>Dominio de la disciplina que enseña (CC)</i>	3.88	.32
	<i>Tener autoridad moral (CS)</i>	3.87	.34
	<i>Capacidad comunicativa (CS)</i>	3.87	.39
	<i>Capacidad pedagógica (CDM)</i>	3.87	.39
	<i>Conocimiento de estrategias de aprendizaje(CDM)</i>	3.87	.39
	<i>Orientación académica y personal al alumnado (CDM)</i>	3.85	.41
	<i>Capacidad de trabajo (CP)</i>	3.85	.36
	<i>Trabajo en equipo(CS)</i>	3.83	.43
	<i>Creatividad (CC)</i>	3.81	.39
	<i>Capacidad reflexiva, autocrítica y crítica (CC)</i>	3.81	.39
	<i>Capacidad investigadora (CC)</i>	3.81	.39
	<i>Orientación a las familias (CS)</i>	3.81	.44
	Indicadores	M	DT
menos valoradas	<i>Visión y anticipación ante la realidad (CP)</i>	3.46	.54
	<i>Capacidad de influir en los demás(CP)</i>	3.44	.50
	<i>Capacidad de negociación (CS)</i>	3.42	.57
	<i>Conocimiento sobre la legislación educativa vigente(CC)</i>	3.40	.67
	<i>Dominio de las tecnologías de la información (CDM)</i>	3.27	.67
	<i>Conocimiento de una segunda lengua (CS)</i>	3.19	.68

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal.

Fuente: Base de datos del profesorado, SPSS

Cabe subrayar que de las cuarenta competencias del cuestionario, *el compromiso ético* es el que ha obtenido la media más alta y la dispersión más baja, ya que el 100% del profesorado universitario la considera muy importante. En esta misma dirección apunta el reciente estudio de Aparicio y Fraile (2016) que confirma que este indicador es uno de los mejor valorados por los estudiantes. Estos mismos autores consideran que en el perfil del maestro son indispensables la ética profesional, la honradez y el compromiso para el ejercicio de la docencia.

En cuanto a la *Competencia Cognitiva (CC)* en general, el profesorado da importancia a los conocimientos específicos de la profesión. También se puede deducir que existe una elevada homogeneidad en las respuestas (con un coeficiente de variación

entre el 8 y el 10%). Se aprecia que el valor promedio más alto se refiere al *dominio de la disciplina que el maestro enseña*, la valoración alta de esta competencia asociada al ámbito del saber sugiere un perfil profesional del maestro donde los conocimientos teóricos son esenciales para la aplicación práctica, en otras palabras en el proceso formativo los conocimientos teóricos son los que otorgan significado y fundamento al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas.

Siguiendo con el análisis otros indicadores que sobresalen son: *la creatividad, la capacidad investigadora, y la capacidad reflexiva, autocrítica y crítica*. Quizá este sea uno de los retos más importantes que tiene el profesor universitario: fomentar la innovación y el pensamiento crítico en los estudiantes, pues, depende en gran parte de si el profesor es creativo y si sabe crear el ambiente adecuado. Algunos autores subrayan que la creatividad es el sustrato del que se nutren la capacidad de la persona para resolver problemas que se producen en el entorno personal y profesional y exigen respuestas equilibradas y creativas (Colom et al., 2011; Poveda, 2014; Zahonero y Martín, 2012).

Por otro lado, los indicadores de la *Competencia Didáctico-Methodológica (CDM)* que han sido más valorados y los que tienen mayor homogeneidad en las respuestas—como se refleja en la Tabla 50—, son aquellos relacionados con el aula: *la capacidad pedagógica; el conocimiento de estrategias de aprendizaje y la orientación académica y personal del alumnado*. Esto expresa la importancia que otorga el profesorado universitario a los recursos pedagógicos para diagnosticar, motivar, asesorar y orientar a cada estudiante en su proceso formativo. Estos resultados están en consonancia con investigaciones de referencia (De Juana et al., 2012; Perrenoud, 2004; Rosales, 2014).

Los indicadores de la *Competencia Social (CS)* —saber estar— que muestran el promedio más alto lo obtienen los aspectos comunicativos y actitudinales que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo y desarrollarse personalmente. Hacen referencia a la *capacidad comunicativa*; a tener *autoridad moral*, basada en la coherencia y el buen ejemplo, y la capacidad para trabajar de modo colaborativo y saber *orientar de modo profesional a las familias* tanto de forma individual como grupal. Estos indicadores enuncian aspectos esenciales de la educación integral de las personas. El maestro ha de atender tanto a los estudiantes como a las familias para implicarlas en la educación de los hijos.

En las cuatro hay un alto grado de acuerdo y unanimidad con una baja oscilación en las respuestas como lo indican los coeficientes de variación (valores entre 9 y 11%). Algunas de estas valoraciones invitan a reflexionar sobre los aspectos que se deberían potenciar en la formación inicial para conducir a los estudiantes al desarrollo no solo de sus competencias académicas y pedagógicas sino también a los aspectos personales y sociales que les capaciten para hacer frente a los desafíos actuales. Se trata de incorporar en los planes de estudio de un modo transversal contenidos y objetivos de naturaleza ética, sobre todo de carácter actitudinal, que potencien en el maestro el compromiso moral con su tarea formadora, que no se limite a transmitir unos conocimientos (Esteban, Buxarraís y Martínez, 2002). Quizás difíciles de plasmar por escrito en la guía docente de las asignaturas del curriculum de Magisterio pero no por ello se deben dejar al margen de la formación, si realmente se quiere incidir en la formación de buenos ciudadanos y en la calidad de la educación.

Analizados los indicadores menos valorados desde el punto de vista del profesorado, llama la atención que el promedio más bajo lo obtengan algunas competencias relevantes para el maestro en la sociedad del conocimiento como son *la capacidad de comunicarse en una segunda lengua* y el *dominio de las tecnologías de la información y la comunicación* –en adelante TIC–. Estos resultados avalan las conclusiones extraídas en distintos trabajos (Ferrández y Sánchez, 2014; Pesquero et al., 2008). Este es, sin duda, uno de los aspectos a analizar, pues parece un resultado contrario a las tendencias educativas del momento y a las exigencias planteadas en diferentes escenarios. No se puede enseñar y aprender al margen de la competencia digital, de ahí que estemos de acuerdo con (Ruiz Corbella, García y Diestro, 2012) se trata “de formar en una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y para saber afrontar los retos de un entorno cada vez más cambiante” (p. 287).

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

Con el análisis inferencial se pretende dar respuesta al primer objetivo de la investigación visto anteriormente. Se ha realizado un análisis de contraste de medias para poder ver si existen diferencias entre los grupos de sujetos en función de las variables de clasificación.

B.1 Resultados del grado de importancia en función del sexo

Se presentan los datos referidos a la valoración otorgada por el profesorado a los indicadores de la escala sobre la importancia en función del sexo. Por las puntuaciones reflejadas (Figura 36), las mujeres obtienen medias más altas en las cuatro competencias.

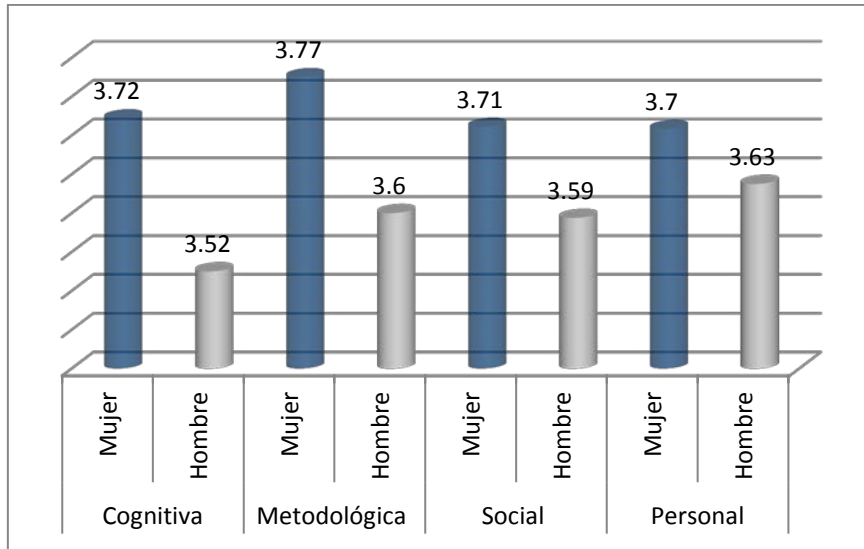


Figura 36

Valoración de la importancia de las competencias para el profesorado según el sexo

Para saber si estas diferencias son estadísticamente significativas, se ha realizado un contraste de medias para muestras independientes. Las puntuaciones obtenidas a través de la prueba *t de Student* confirman (Tabla 51) que las profesoras puntúan más alto en las cuatro competencias y se pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre las medias de la competencia cognitiva ($t= 2.27$; $p<.027$) y de la competencia metodológica ($t= 2.07$; $p<.043$). En ambos casos son las mujeres las que obtienen una puntuación significativamente más alta. En cuanto al resto de las competencias que mide el cuestionario las diferencias no son significativas respecto al sexo.

Tabla 51

T de Student. Escala importancia para el profesorado. Variable de agrupación: sexo

	Sexo	N	M	DT	t	P
Cognitiva	Mujer	36	3.72	.21	2.27	.027*
	Hombre	16	3.52	.41		
Metodológica	Mujer	36	3.77	.19	2.07	.043*
	Hombre	16	3.6	.41		
Social	Mujer	36	3.71	.26	1.28	.206
	Hombre	16	3.59	.38		
Personal	Mujer	36	3.7	.31	.77	.443
	Hombre	16	3.63	.28		

*<.05. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS

Un análisis por ítems ha permitido apreciar los mejor valorados por los profesores (Figura 37). Destacan de la competencia social: *la capacidad comunicativa*, y *el saber afrontar y resolver las situaciones problemáticas* que se planteen en el aula, y de la competencia personal: *la capacidad de trabajo* y *la estabilidad de ánimo*, esta última es la que han valorado más. En este caso las diferencias entre las puntuaciones de las medias no son significativas.

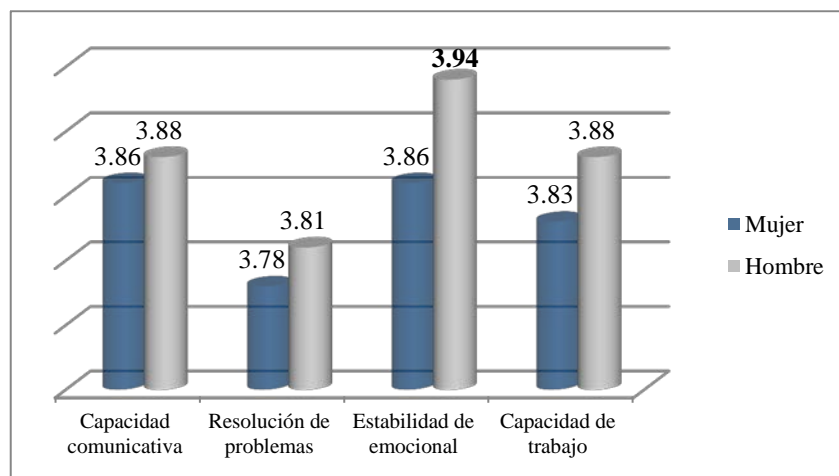


Figura 37

Indicadores mejor valorados por profesorado según el sexo

B.2 Resultados según Área de conocimiento

Es interesante mostrar la valoración atendiendo a la distribución del profesorado por Área de conocimiento –*Psicología, Pedagogía, Ciencias, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades*–. Así, se aprecia (Tabla 52) que el profesorado de *Pedagogía* y *Ciencias*

Sociales, obtiene los promedios más altos (3.76 y 3.78), mientras que el profesorado de *Artes y Humanidades, Ciencias y Psicología*, tiene los valores algo más bajos (3.58, 3.66, 3.65) respectivamente.

En cambio, a partir de un análisis más detallado de los ítems de cada competencia se pone de manifiesto que el profesorado adscrito al Área de Psicología ha obtenido las medias más altas. Los más valorados (Tabla 52) con la máxima puntuación son el *dominio de la disciplina que se enseña, el tener capacidad pedagógica, el saber orientar académica y personalmente al alumnado, el orientar de modo profesional a las familias implicándolas en la educación de sus hijos, la capacidad de trabajo y el respetar los deberes éticos de la profesión*. Conviene señalar que todo el profesorado coincide en valorar como muy importante *el compromiso ético*, seguido del *dominio de la disciplina que se enseña*. De igual forma, el ítem *capacidad pedagógica* también ha sido valorado con la máxima puntuación por el profesorado de Pedagogía y Ciencias Sociales.

Mientras que los profesores adscritos a las Áreas de Ciencias, Artes y Humanidades perciben como importantes los ítems *capacidad comunicativa y estabilidad emocional*, ambos esenciales en la formación del maestro.

Tabla 52
Importancia de los indicadores para el profesorado en función del Área de conocimiento

Indicadores	Áreas de Conocimiento IMPORTANCIA										
	Psicología Media= 3.66		Pedagogía Media=3.76		Ciencias Media=3.65		Ciencias Sociales Media=3.78		Artes y Humanidades Media=3.58		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
más valorados	Dominio de la materia que enseña	4	.00	3.89	.32	3.89	.33	3.80	.45	3.86	.36
	Capacidad Pedagógica	4	.00	3.89	.32	3.78	.67	4	0,00	3.79	.43
	Orientación académica y personal	4	.00	3.89	.32	3.78	.67	3.80	.45	3.79	.43
	Capacidad comunicativa	3.33	.82	3.94	.24	4	.00	3.80	.45	3.93	.27
	Trabajo en equipo	4	.00	3.94	.24	3.67	.71	3.80	.45	3.71	.47
	Orientación a las familias	4	.00	3.94	.24	3.67	.71	3.80	.45	3.64	.50
	Capacidad de trabajo	4	.00	3.83	.38	3.89	.33	3.80	.45	3.79	.43
	Estabilidad emocional	3.67	.52	3.94	.24	4	.00	3.80	.45	3.86	.36
	Compromiso ético	4	.00	3.94	.24	3.89	.33	4	.00	3.86	.36
menos valorados	Conocimiento del centro educativo	3.83	.41	3.44	.70	3.22	.83	3.60	.55	3.21	.80
	Conocimiento de la legislación	3.67	.52	3.39	.78	3	.87	3.40	.55	2.93	.62
	Conocimiento de modelos de instrucción	3.67	.52	3.39	.61	3.67	.50	3.40	.55	3.57	.51
	Dominio de las TIC	3.33	.52	3.11	.58	3.22	.67	3.60	.55	3.36	.50
	Conocimiento de una 2ª Lengua	2.83	.98	3.39	.70	3	.50	3.20	.84	3.21	.58

Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

Asimismo, se observa que entre los ítems que han sido menos valorados por todo el profesorado, con medias que oscilan entre 2.83 y 3.39, sobresalen *la capacidad de comunicarse en una segunda lengua y el dominio de las TIC*.

A continuación, se analizan las diferencias existentes en las puntuaciones medias según el Área de conocimiento. Los datos muestran mínimas diferencias entre las medias de las distintas Áreas, a excepción del indicador *capacidad comunicativa* donde se evidencia una diferencia mayor entre el Área de Psicología y el resto. El análisis de la varianza (ANOVA) de un factor efectivamente indica que esta diferencia es significativa ($F=4.013$; $p<.007$). El análisis de las comparaciones múltiples (prueba de Scheffé) nos ha permitido comprobar (Tabla 53) que existen diferencias significativas con respecto a la *capacidad comunicativa*, entre el Área de Psicología ($M=3.33$; $DT=.82$) y las Áreas de Pedagogía ($M=3.94$; $DT=.24$), de Ciencias ($M= 4$; $DT=.00$) y el Área Artes y Humanidades ($M=3.93$; $DT=.27$).

Tabla 53

ANOVA contraste posterior. Importancia para el profesorado. Variable: Área de conocimiento

Área de conocimiento		Diferencia de medias (I-J)	p	(Post hoc) IC	
Psicología	Pedagogía	-.611*	.019*	-1.11	-.11
	Ciencias	-.667*	.023*	-1.22	-.11
	Ciencias Sociales	-.467	.340	-1.10	.17
	Artes y Humanidades	-.595*	.031*	-1.11	-.08

* $<.05$ Fuente: Base de datos profesorado, SPSS

B.3. Resultados en función de la experiencia docente

Siguiendo con el análisis, otro elemento de gran interés es la valoración que hace el profesorado en función de su experiencia docente, por la implicación que tiene en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio. Se presenta a continuación la Tabla 54 con los resultados en los rangos establecidos en el instrumento.

Los ítems que sobresalen prioritariamente son los del rango mayor de 25 años. Se refieren a aspectos nucleares del perfil profesional del maestro: *dominio de la disciplina que enseña; identificación con el centro educativo; capacidad pedagógica; orientación académica y personal del alumnado, capacidad comunicativa; autoridad moral;*

orientación a las familias, estabilidad emocional y compromiso ético. También se aprecian valores altos en el rango de (4 a 15 años) de *experiencia docente*, en el que destaca el ítem *compromiso ético*.

En cuanto a los *ítems* que el profesorado identifica como menos valorados señalan *el conocimiento sobre la legislación educativa; el dominio de las TIC, y el conocimiento de una segunda lengua* (Tabla 54).

Tabla 54

Importancia de los indicadores para el profesorado según la experiencia docente

Indicadores	Experiencia docente (IMPORTANCIA)								
	> 3 años		4-15 años		16-25 años		>25 años		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
más valorados	Dominio de la materia que enseña	3.88	.35	3.93	.27	3.79	.43	4	.00
	Identificación con el centro educativo	3.38	.74	3.67	.48	3.71	.47	4	.00
	Capacidad pedagógica	3.75	.71	3.89	.32	3.86	.36	4	.00
	Orientación académica y personal	3.75	.71	3.89	.32	3.79	.43	4	.00
	Capacidad comunicativa	3.75	.71	3.93	.27	3.79	.43	4	.00
	Autoridad moral	3.63	.52	3.93	.27	3.86	.36	4	.00
	Orientación a las familias	3.63	.74	3.85	.36	3.79	.43	4	.00
	Estabilidad emocional	4	.00	3.85	.36	3.86	.36	4	.00
	Compromiso ético	3.88	.35	3.96	.19	3.86	.36	4	.00
	menos valorados	Conocimiento de la legislación	3	.53	3.41	.75	3	.78	3.33
Dominio de las TIC		3.38	.74	3.30	.61	3.07	.27	3.67	.58
Conocimiento de una 2ª Lengua		2.88	.99	3.22	.64	3.21	.58	3.67	.58

Fuente: Base de datos profesorado, SPSS

Por otra parte, como se muestra en la Figura 38, los valores son más altos a medida que la experiencia del profesorado es mayor. Se destaca que *la estabilidad emocional* también ha sido valorada con la máxima puntuación por los de menor experiencia.

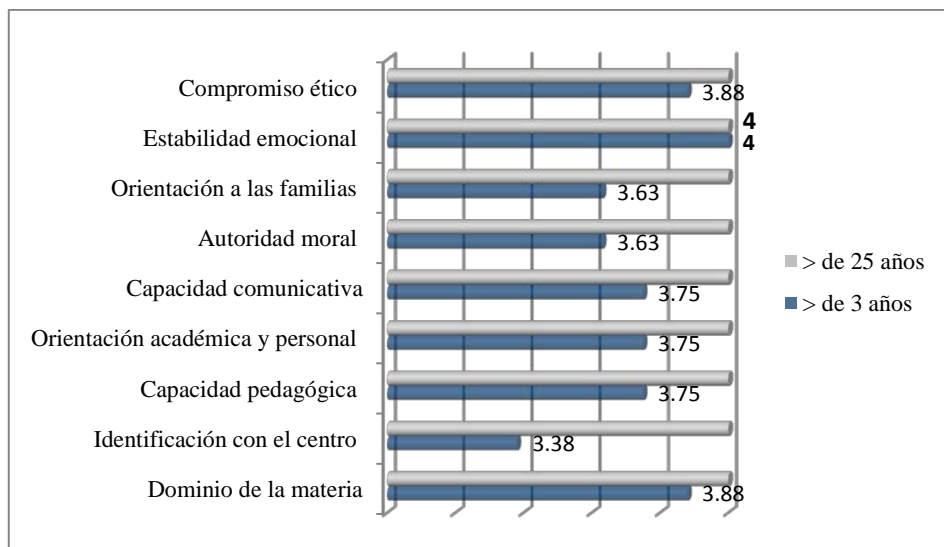


Figura 38
Las competencias valoradas por el profesorado según la experiencia docente

De las valoraciones expresadas por el profesorado en función de la experiencia docente se deduce que la formación del aspirante a maestro no ha de centrarse exclusivamente en un marco de enseñanza académico. Por el contrario, evidencia la importancia que dan a las competencias procedimentales, sociales y actitudinales en relación al desempeño de las futuras funciones del maestro. Al comparar los resultados entre los de menor y mayor experiencia (Figura 39).

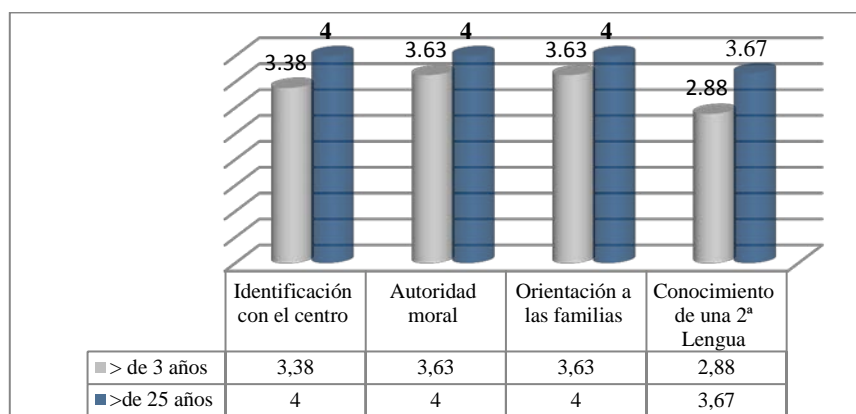


Figura 39
Indicadores más valorados por el profesorado con más experiencia

Se pone de manifiesto que la distancia mayor entre los más valorados se da en los ítems *identificación con el centro* (+0,63), *autoridad moral* (+0,38) y *orientación a las familias* (+0,38) y en el menos valorado por el profesorado el *conocimiento de una*

segunda Lengua (+0,79). Quizás, esta valoración responda al recorrido profesional que tienen los profesores que llevan más años en la formación de maestros.

Como puede comprobarse en la Tabla 55, el análisis de la diferencia de medias nos indica que existen diferencias significativas en siete indicadores. Los tres primeros hacen referencia a la competencia cognitiva: *la capacidad investigadora y la capacidad reflexiva, autocrítica y crítica* ($F=6.051$; $p<.001$) necesarias para tener una sólida formación científica y cultural para ejercer la profesión en una sociedad en continuo cambio. También se encuentran diferencias significativas en los ítems: *planificación y organización, la capacidad de negociación, el liderazgo, la capacidad empática, y la flexibilidad y adaptación al cambio*. Todos imprescindibles para abordar las situaciones nuevas que se planteen en el ámbito escolar.

Tabla 55
ANOVA. Escala de importancia para el profesorado según experiencia docente

	<i>F</i>	<i>p</i>
Capacidad investigadora	6.051	.001*
Capacidad reflexiva. autocrítica y crítica	6.051	.001*
Planificación y organización	4.777	.005*
Capacidad de negociar	3.032	.038*
Liderazgo	5.057	.004*
Empatía	6.084	.001*
Flexibilidad y adaptación	4.141	.011*

* $<.05$. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS

Para conocer entre qué intervalos de experiencia docente están esas diferencias se ha utilizado una prueba de contraste posterior, en este caso Scheffé, obteniéndose los siguientes resultados (Tabla 56).

Tabla 56

ANOVA *contraste posterior*. *Importancia para el profesorado*. Variable: *experiencia docente*

			Diferencia de medias (I-J)	<i>p</i>	<i>(Post hoc)</i> <i>IC</i>	
Capacidad investigadora	4 a 15 años	16 a 25 años	.512*	.002**	.16	.87
Capacidad reflexiva. autocrítica y crítica	4 a 15 años	16 a 25 años > de 25 años	.421* .633*	.014* .040*	.06 .02	.78 1.25
Planificación y organización	4 a 15 años	> de 3 años	.650*	.006**	.15	1.15
Capacidad de negociar	4 a 15 años	16 a 25 años	.567*	.042*	.01	1.12
Liderazgo	4 a 15 años	16 a 25 años	.742*	.011*	.13	1.35
Empatía	4 a 15 años	16 a 25 años	.536*	.004**	.14	.94
Flexibilidad y adaptación	4 a 15 años	16 a 25 años	.503*	.037*	.02	.98

* $<.05$; ** $<.01$. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS

Como se puede apreciar, existen diferencias muy significativas en dos de los indicadores, entre el profesorado de 4 a 15 años experiencia y los del intervalo de 16 a 25 años. Por otra parte, también se dan diferencias entre los de menor experiencia y los de mediana en el ítem *planificación y organización* ($p<.006$).

Así, en cuanto a la experiencia docente expresada en rangos, se observa con claridad que el profesorado a medida que adquiere experiencia valora como importantes un mayor número de ítems; en este sentido sobresalen las puntuaciones del rango de (4 a 15 años y los mayores de 25 años) de experiencia docente. Igualmente se observa la tendencia de que a menor experiencia docente la puntuación en la escala de importancia es algo menor.

Presentamos a continuación los resultados de la muestra del profesorado a la segunda escala del cuestionario siguiendo el mismo orden que en la escala anterior.

Escala nivel de logro

A. Análisis descriptivo de las competencias

Siguiendo con el análisis de los datos, a continuación se da respuesta al *objetivo 2: Indagar cuáles son las competencias profesionales que se encuentran más y menos desarrolladas por parte de los futuros maestros.*

El criterio que se ha seguido para considerar las más logradas han sido las medias que oscilan entre 3.35 y 2.80 puntos y las menos logradas las que toman valores entre 2.27 y 2.77 en la escala de 1-4.

Con este análisis se ofrecen los resultados generales para la escala del nivel de logro de las cuatro competencias ordenadas como hemos visto anteriormente. En líneas generales la media global obtenida en todos los ítems de la escala logro es 2.71, indicando que desde el punto de vista del profesorado están poco desarrolladas. Si se profundiza en cada una de ellas hay una serie de ítems que consideran que están algo más logrados y otros menos.

Como se puede comprobar en la Tabla 57 el análisis individual de los ítems refleja, en primer lugar, que el profesorado percibe como algo más logrados *el conocimiento de la Psicología del Desarrollo, el dominio de la disciplina que enseña y el conocimiento de los distintos modelos de instrucción* (con unos valores promedios entre 3.12 y 3.35), pero, a la vez, presentan mayor dispersión de los datos, lo que indica la existencia de un menor consenso. Es decir, el profesorado los señala por encima del resto, pero conviene resaltar que el primero y el tercero no son identificados como se ha visto anteriormente como los más importantes.

Respecto al logro de los ítems de la *Competencia Didáctico-Methodológica*, como se refleja en la Tabla 57, las medias toman valores entre 3.04 y 2.92. Las competencias que consideran algo más adquiridas son: *la capacidad pedagógica; la orientación académica y personal del alumnado, la planificación y organización y el dominio de las TIC*.

Esto revela las creencias del profesorado universitario sobre las competencias referidas al saber hacer; es decir, los recursos pedagógicos para atender y orientar a cada estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Indicando que se deberían potenciar más en los estudiantes tanto desde las disciplinas como desde los periodos de prácticas.

Tabla 57

Competencias profesionales más y menos logradas según el profesorado

	Indicadores	M	DT
más logradas	<i>Conocimiento de la Psicología del Desarrollo (CC)</i>	3.35	.65
	<i>Dominio de la disciplina que enseña. (CC)</i>	3.13	.81
	<i>Conocimiento de modelos de instrucción (CC)</i>	3.12	.73
	<i>Capacidad pedagógica (CDM)</i>	3.04	.76
	<i>Compromiso ético (CP)</i>	3.04	.76
	<i>Orientación académica y personal al alumnado(CDM)</i>	2.92	.86
	<i>Planificación y organización (CDM)</i>	2.92	.81
	<i>Dominio de las TIC (CDM)</i>	2.92	.65
	<i>Capacidad de trabajo (CP)</i>	2.92	.86
	<i>Trabajo en equipo (CS)</i>	2.88	.76
	<i>Conocimiento de una segunda lengua (CS)</i>	2.81	.81
	Indicadores	M	DT
menos logradas	<i>Resistencia ante las adversidades (CP)</i>	2.40	.82
	<i>Visión y anticipación frente a la realidad (CP)</i>	2.38	.91
	<i>Estabilidad emocional (CP)</i>	2.38	.86
	<i>Resolución de problemas (CS)</i>	2.37	.92
	<i>Capacidad de influir (CP)</i>	2.35	.86
	<i>Flexibilidad y adaptación al cambio (CP)</i>	2.31	.79
	<i>Capacidad de negociar (CS)</i>	2.27	.79

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal

Fuente: Base de datos del profesorado, SPSS

El análisis de la *Competencia Social* muestra que los indicadores que han obtenido un promedio algo más alto y consideran que están un poco más desarrollados que el resto, son: *la capacidad de trabajar en equipo* de forma colaborativa y receptiva para conseguir metas y proyectos comunes y la capacidad de hacerse entender de manera verbal y escrita en *una segunda lengua*, ambas necesarias para interactuar en una sociedad compleja y multicultural.

Finalmente, el análisis individual de la *Competencia Personal* refleja que los indicadores que son percibidos por los profesores como algo más logrados con medias que oscilan entre 3.04 y 2.92 son *el compromiso ético* y *la capacidad de trabajo*. Ambas aparecen en la escala de importancia muy bien valoradas.

Por otro lado, en la parte inferior de la Tabla 57 se muestran las capacidades que desde su percepción consideran menos adquiridas en los estudiantes: *la capacidad de negociar*, es decir, de analizar y conciliar puntos de vista para alcanzar acuerdos y saber afrontar conflictos y la capacidad de *resolver situaciones problemáticas* cada vez más

presentes en la vida cotidiana de un centro educativo; *saber adaptarse y ser flexible* ante situaciones nuevas; *la estabilidad emocional y la resistencia ante las adversidades*.

Teniendo en cuenta, que las competencias asociadas al ámbito del *saber ser* se perciben como importantes y están poco desarrolladas, parece que el profesorado sugiere que la formación de los futuros maestros debería incorporar y desarrollar desde el curriculum del Magisterio estas capacidades, integrando lo académico, lo emocional y lo moral.

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

Para comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de los grupos de sujetos que han participado en el estudio, se ha realizado un análisis de diferencias de la escala nivel de logro en función de las variables: sexo, edad, área de conocimiento y experiencia docente.

B.1 Resultados del nivel de logro según el sexo

En la Figura 40 se aprecia la valoración concedida por el profesorado a los indicadores de la escala del logro, según el sexo. En este caso, también las mujeres alcanzan promedios algo más altos en todas las competencias.

Para establecer si existen diferencias significativas entre las distintas competencias, se ha utilizado la prueba *t de Student* para dos muestras independientes en función del sexo, para un intervalo de confianza del 95% y 99%. Las puntuaciones obtenidas, a través de esta prueba, ponen de manifiesto que existen diferencias significativas entre las medias de las competencias con respecto al sexo. En la Tabla 58 se puede observar que las medias más bajas se registran en la competencia personal y social en los hombres, encontrándose las medias ligeramente más elevadas en las mujeres, en la competencia cognitiva y metodológica

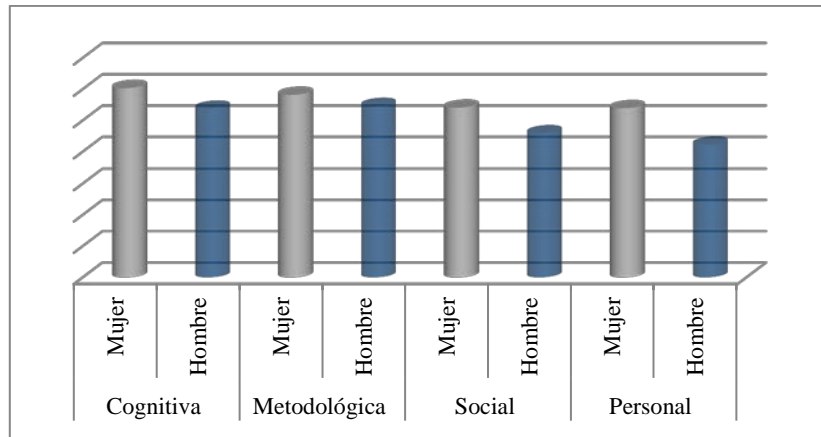


Figura 40

Valoración del logro de los indicadores para el profesorado según el sexo

Tabla 58

T de Student: escala logro para el profesorado. Variable de agrupación sexo

	Sexo	N	M	DT	t	p
Cognitiva	Mujer	36	3.01	.52	2.04	.046*
	Hombre	16	2.68	.56		
Metodológica	Mujer	36	2.9	.60	0.96	.340
	Hombre	16	2.73	.62		
Social	Mujer	36	2.7	.66	2.07	.043*
	Hombre	16	2.29	.63		
Personal	Mujer	36	2.69	.66	2.83	.007**
	Hombre	16	2.11	.72		

* $<.05$; ** $<.01$: Base de datos profesorado, SPSS

Se encuentran diferencias significativas entre ambos sexos, a un nivel de confianza del 95%, en la competencia cognitiva ($t= 2.04$; $p<.046$) y en la competencia social ($t= 2.07$; $p<.043$). Mientras que en la competencia personal la diferencia es claramente significativa ($t= 2.83$; $p<.007$). Las mujeres son las que obtienen una puntuación más alta. Respecto al resto de las competencias que mide el cuestionario las diferencias no son significativas en cuanto al sexo.

En la Figura 41 se destacan las competencias que presentan mayor distancia – diferencia de medias– en función del sexo.

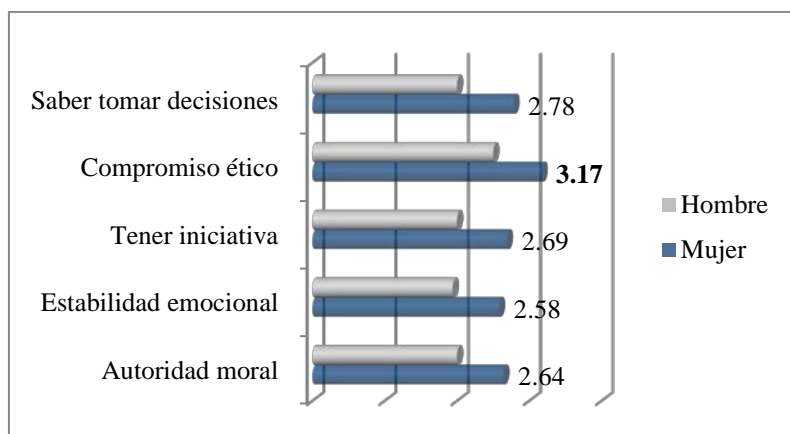


Figura 41

Diferencia de medias en la escala de logro para el profesorado en función del sexo

Por otro lado, conviene resaltar que los hombres percibe como muy poco logrados con medias que oscilan entre 1.88 y 2.50, los indicadores de la competencia personal las más bajas de todo el cuestionario (Tabla 59).

Tabla 59

Logro Competencia Personal para el profesorado en función del sexo

	Sexo	N	M	DT	t	p
Estabilidad emocional	Mujer	36	2.58	.806	2.26	.012*
	Hombre	16	1.94	.854		
Confianza y seguridad	Mujer	36	2.64	.798	1.85	.069
	Hombre	16	2.19	.834		
Resistencia a las adversidades	Mujer	36	2.56	.773	2.05	.045*
	Hombre	16	2.06	.854		
Iniciativa y espíritu emprendedor	Mujer	36	2.60	.951	2.53	.015*
	Hombre	16	2.00	.816		
Capacidad de trabajo	Mujer	36	2.97	.810	1.68	.099
	Hombre	16	2.56	.814		
Influencia	Mujer	36	2.50	.811	1.98	.052
	Hombre	16	2.00	.894		
Visión y anticipación	Mujer	36	2.56	.877	2.09	.041*
	Hombre	16	2.00	.894		
Compromiso ético	Mujer	36	3.17	.737	2.73	.009**
	Hombre	16	2.50	.966		
Toma de decisiones	Mujer	36	2.78	.866	3.12	.003**
	Hombre	16	2.00	.730		
Flexibilidad , adaptación al cambio	Mujer	36	2.50	.811	2.49	.016*
	Hombre	16	1.88	.885		

*<.05; **<.01. Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla personalizada, SPSS

Para saber si las diferencias son significativas, se ha realizado un contraste de medias para muestras independientes. Las puntuaciones obtenidas a través de la prueba *t de Student* confirman (Tabla 59) que existen diferencias muy significativas a un nivel de confianza de 99% *el compromiso ético y la toma de decisiones*. En ambas son las profesoras las que obtienen una puntuación significativamente más alta.

B.2.Resultados del nivel de logro en función de la edad

A continuación se realiza el análisis descriptivo sobre la valoración del profesorado a la escala del logro en función de la edad en los rangos establecidos en el cuestionario. En general, como se aprecia en la Figura 42, los profesores estiman que los indicadores que están poco desarrollados –cuyas medias oscilan entre 2.55 y 2.17– son: la *flexibilidad y adaptación al cambio, la capacidad de resolver problemas, la capacidad de negociar y la estabilidad emocional* que hacen referencia al saber estar y al saber ser.

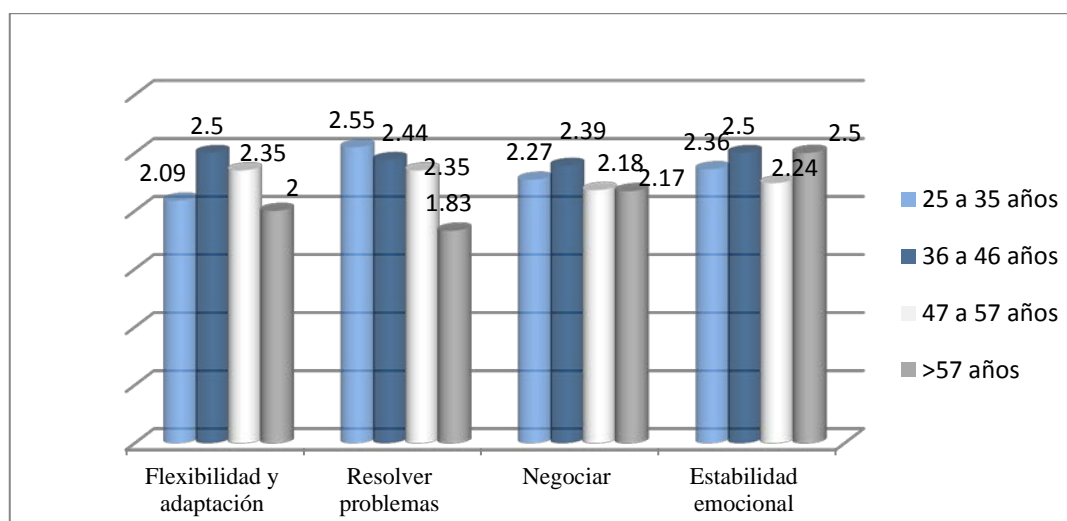


Figura 42

Logro de los indicadores para el profesorado en función de la edad

Por otra parte, los profesores más jóvenes (25 a 35 años) perciben que están algo más logrados los indicadores de la competencia cognitiva: *el dominio de la disciplina que enseña, el conocimiento de la Psicología del desarrollo*. Y en relación a la competencia metodológica *el dominio de las TIC*. Mientras que los profesores mayores de 57 años piensan que las competencias más desarrolladas son la *capacidad reflexiva, autocrítica y crítica, la capacidad pedagógica y el trabajo en equipo*. (Tabla 60). La mayor distancia en cuanto a la percepción del logro se encuentra en diversos

indicadores: *conocimiento de la Psicología del Desarrollo (+0.95)*, *dominio de las TIC (+0.86)* y *resolución de problemas (+0.71)*.

Tabla 60

Logro de los indicadores para el profesorado en función de la edad

	Indicadores	Edad (LOGRO)							
		25 a 35 años		36 a 46 años		47 a 57 años		> de 57 años	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
más logrados	Dominio de la disciplina que enseña	3.45	.52	3.17	.79	3.00	1.00	2.83	.75
	Capacidad reflexiva y crítica	2.91	.70	2.61	.98	2.71	.85	3.17	.98
	Conocimiento de la Psicología	3.45	.52	3.33	.59	3.59	.62	2.50	.55
	Capacidad pedagógica	3.09	.54	3.00	.84	3.00	.87	3.17	.75
	Dominio de las TIC	3.36	.50	2.89	.68	2.82	.64	2.50	.55
	Trabajo en equipo	3.09	.70	2.89	.83	2.65	.79	3.17	.75
menos logrados	Capacidad de negociar	2.27	.90	2.39	.70	2.18	.95	2.17	.41
	Resolución de problemas	2.55	1.04	2.44	.98	2.35	.93	1.83	.41
	Estabilidad emocional	2.36	.81	2.50	.92	2.24	.90	2.50	.84
	Flexibilidad y adaptación al cambio	2.09	.83	2.50	.92	2.35	.79	2.00	1.10

Fuente: Base de datos profesorado, SPSS

En la Tabla 61 se presenta el análisis de las diferencias existentes en las puntuaciones medias de nivel de logro para el profesorado, tomando como referencia los rangos de la variable edad. Los resultados nos indican que existen diferencias muy significativas en la competencia cognitiva en el indicador *conocimiento de la Psicología del Desarrollo* ($F=5.310$; $p<.003$) en la competencia metodológica en el ítem *dominio de las TIC* ($F=2.970$; $p<0.41$), no encontrándose ninguna diferencia significativa en las puntuaciones medias del ítem *resolución de problemas*.

Tabla 61

ANOVA. Escala de logro para el profesorado en función de la edad

	<i>F</i>	<i>p</i>
Resolución de problemas	.829	.484
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	5.310	.003**
Dominio de las TIC	2.972	.041*

* $<.05$; ** $<.01$ Fuente: Base de datos profesorado, SPSS

Por motivos de claridad expositiva en la Tabla 62 solo se presentan los resultados relevantes por su significatividad. Como se observa, existen diferencias muy significativas ($p < .004$) en el ítem *conocimiento de la Psicología del Desarrollo*, entre el profesorado de los rangos de mayor edad. Por otra parte, también se dan diferencias significativas entre las medias de los más jóvenes ($p < .023$) y los de mediana edad ($p < .037$) con los de mayor edad.

Tabla 62

ANOVA contraste posterior. Escala logro para el profesorado según la edad

		Diferencia de medias (I-J)		(Post hoc)		
			<i>p</i>	IC		
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	25 a 35 años	-.955*	.023*	-1.817	-.10	
	>de 57 años	36 a 46 años	-.833*	.037*	-1.63	-.04
	47 a 57 años	-1.088*	.004**	-1.89	-.29	

* $< .05$; ** $< .01$ Fuente: Base de datos del profesorado, SPSS

A la vista de los datos aportados en las Tablas 60, 61, 62, se concluye que la edad del profesorado influye en la percepción del logro de los diversos indicadores: los más jóvenes tienden a considerar que están algo más desarrollados.

B.3 Resultados del nivel de logro en función de la experiencia docente

La Tabla 63 nos permite apreciar que los profesores con mayor experiencia en la formación de aspirantes a maestros consideran que las competencias más logradas son: *el dominio de la disciplina que enseña; el conocimiento de la Psicología del desarrollo; la capacidad pedagógica; el conocimiento de una segunda lengua y la orientación a las familias*. En cambio, las que obtienen promedios más bajos en función de la experiencia docente, indicando que están menos adquiridas, son el *liderazgo* y los ítems que hacen referencia a la competencia personal: la *estabilidad emocional, la confianza y seguridad en sí mismo, la resistencia a las adversidades, la iniciativa y espíritu emprendedor y la flexibilidad y adaptación al cambio*.

Se aprecia también que la distancia mayor, en función de la experiencia, se da entre los grupos de docentes de 16 a 25 años y en los mayores de 25 años. La diferencia se expresa en diversos ítems que están más desarrollados según el profesorado con mayor experiencia como son: *dominio de la disciplina que enseña (+1.29); conocimiento de la Psicología del Desarrollo (+0,93); capacidad pedagógica (+1); capacidad de*

comunicarse en una segunda lengua (+1.62) y orientación a las familias (+1.64). Estos dos últimos tienen una diferencia mayor a un punto y medio.

Tabla 63

Logro de los indicadores para el profesorado según la experiencia docente

Indicadores	Experiencia docente (rangos) LOGRO								
	> de 3 años		4-15 años		16-25 años		>de 25 años		
	M	DT.	M	DT.	M	DT	M	DT	
Más valorados	Dominio de la materia	3.38	.74	3.19	.74	2.71	.91	4	0
	Conocimiento de la Psicología	3.63	.52	3.33	.55	3.07	.83	4	0
	Capacidad pedagógica	3	.76	2.96	.71	3	.88	4	0
	Conocimiento de una 2ª lengua	2.38	.92	2.81	.68	2.79	.89	4	0
	Orientación a las familias	2.75	.89	2.85	.91	2.36	.93	4	0
Menos valorados	Liderazgo	2.5	.53	2.37	.74	2.43	.94	2.67	.58
	Estabilidad emocional	2.75	1.04	2.19	.74	2.5	1.02	2.67	.58
	Confianza y seguridad en sí mismo	2.5	.76	2.41	.84	2.64	.93	2.67	.58
	Resistencia a las adversidades	2.38	.92	2.52	.85	2.14	.77	2.67	.58
	Iniciativa y espíritu emprendedor	2.5	1.07	2.52	1.01	2.36	.93	2.67	.58
	Flexibilidad y adaptación al cambio	2.5	.93	2.3	.87	2.14	.95	2.67	.58

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 64 se presentan los resultados del análisis de la diferencias de medias en la escala del nivel de logro para el profesorado. Como puede comprobarse nos indican que apenas existe diferencia significativa en el *conocimiento de una segunda lengua* ($F=3.318$; $p<.028$).

Tabla 64

ANOVA. Escala de logro para el profesorado según la experiencia docente

	F	p
Dominio de la disciplina	1.778	.164
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	1.974	.130
Capacidad Pedagógica	1.881	.145
Conocimiento de una 2ª Lengua	3.318	.028*
Orientación a las familias	2.630	.061

*<.05 Fuente: Base de datos Profesorado, SPSS

El análisis de comparaciones múltiples nos permite verificar que las diferencias se producen entre los profesores más jóvenes y los de mayor edad, es decir, los que tienen menos experiencia indican que está poco adquirida la competencia del *conocimiento de la segunda lengua* (Tabla 65).

Tabla 65

ANOVA *contraste posterior. Logro para el profesorado según la experiencia docente*

			Diferencia de medias (I-J)	p	IC	
		4 a 15 años	-.458	.527	-1.34	.43
Conocimiento de una 2ª lengua	> de 3 años	16 a 25 años	-.352	.807	-1.38	.68
		> de 25 años	-1.625*	.029*	-3.13	-.12

*<.05. Fuente: Base de datos Profesorado, SPSS

La inexistencia de diferencias significativas en el resto de indicadores muestra que los años de experiencia no constituyen una variable influyente en la valoración del nivel de logro de las competencias profesionales.

1.1.2 Los estudiantes

La muestra está formada por un total de 181 estudiantes del Grado en Educación Primaria, de los cuales 153 son mujeres (84,5%) y 28 hombres (15,5%). El predominio de mujeres en la muestra refleja la feminización de la profesión de maestro. La distribución por cursos en los que se encuentran matriculados es mayor en segundo curso (41,43%). En tercero y cuarto de Magisterio es más o menos equitativa (28,17% y 30,38% respectivamente).

Escala importancia

A. Análisis descriptivo de las competencias

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en función de las valoraciones que el alumnado ha realizado de las competencias profesionales del cuestionario *CPMEP*. Atendiendo al nivel de importancia de las mismas cabe destacar que todas se sitúan por encima del valor medio 3.

La media total del alumnado participante en el estudio se sitúa en torno al 3.74 lo que nos indica que en líneas generales, el alumnado considera importante el conjunto de

las competencias. El criterio que se ha seguido ha sido, por un lado, tomar las medias más altas que son las que oscilan entre 3.92 y 3.80 puntos y, por otro, las menos valoradas entre 3.50 y 3.33 en la escala de 4. Por otra parte, también se puede deducir que existe una elevada homogeneidad en las respuestas de las más valoradas (con un coeficiente de variación entre el 7% y el 11%).

Un análisis más detallado de los indicadores revela los que han sido mejor y peor valorados por los estudiantes. Como se refleja en la Tabla 66 el indicador mejor valorado de la *Competencia Didáctico-Methodológica* –saber hacer– es la *orientación académica y personal al alumnado* tanto desde el ámbito individual como grupal. Entre las distintas funciones del maestro se encuentra la de conocer las posibilidades y necesidades de cada estudiante para implicarle en su proceso de mejora. En cuanto a lo grupal señalan la relevancia de desempeñar *la orientación y acción tutorial* para potenciar el rendimiento académico de todos los estudiantes, y también muestran estar sensibilizados hacia el respeto a la individualidad y *diversidad* para atender las necesidades especiales y desarrollar estrategias de inclusión educativa y social en contextos multiculturales.

Tabla 66
Importancia de las competencias profesionales para los estudiantes

	Indicadores	M	DT
más valoradas	<i>Orientación académica y personal al alumnado (CDM)</i>	3.92	.29
	<i>Autocontrol y estabilidad emocional (CP)</i>	3.90	.30
	<i>Confianza y seguridad en sí mismo (CP)</i>	3.90	.31
	<i>Capacidad comunicativa (CS)</i>	3.88	.38
	<i>Orientación a las familias (CS)</i>	3.88	.33
	<i>Resolución de problemas (CS)</i>	3.88	.43
	<i>Orientación y Acción Tutorial (CDM)</i>	3.87	.36
	<i>Atención a la Diversidad (CDM)</i>	3.86	.40
	<i>Flexibilidad y adaptación al cambio (CP)</i>	3.83	.37
	<i>Dominio de la disciplina que enseña (CC)</i>	3.81	.39
	<i>Creatividad(CC)</i>	3.81	.39
	<i>Conocimiento de la Psicología del Desarrollo (CC)</i>	3.80	.45
	Indicadores	M	DT
menos valoradas	<i>Conocimiento de una segunda lengua (CS)</i>	3.52	.67
	<i>Conocimiento sobre la legislación educativa vigente (CC)</i>	3.50	.61
	<i>Capacidad de negociación (CS)</i>	3.46	.58
	<i>Dominio de las tecnologías de la información (CDM)</i>	3.33	.65

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal.

Cabe subrayar que de las cuarenta competencias del cuestionario, la *orientación académica y personal del alumnado* es la que ha obtenido la media más alta y la dispersión más baja. Quizá los estudiantes quieren acentuar que la función como maestros no se puede identificar solo con la enseñanza, sino que debe alcanzar la

atención personal de cada uno de los estudiantes, para informar, orientar y asesorar tanto en los aspectos académicos, profesionales como personales, a través de la orientación y la tutoría: todo un desafío para los futuros educadores del siglo XXI.

En cuanto a la *Competencia Personal*, el análisis expresa que las más valoradas por los estudiantes son: saber mantener la ecuanimidad de ánimo y la *estabilidad emocional*, manifestar *confianza y seguridad en sí mismo* en las actuaciones tanto en el aula como fuera de ella y *saber adaptarse* a situaciones nuevas, reaccionando con flexibilidad de forma positiva. En todas se observa una baja oscilación en las respuestas (con un coeficiente de variación entre el 7% y el 10%), lo que viene a indicar el alto grado de acuerdo entre los estudiantes de 2º a 4º de Grado en Magisterio sobre las cualidades personales que debe poseer el maestro.

El análisis individual de los ítems de la *Competencia Social* en la escala de importancia indica que el alumnado universitario valora la *capacidad comunicativa y las habilidades interpersonales* que permiten articular las ideas de forma clara y precisa para interactuar tanto con los estudiantes como para atender y *ayudar a las familias* en la educación de sus hijos, además de *resolver los problemas* que se puedan plantear en el contexto escolar con todos los agentes educativos, estos resultados están en la línea de lo apuntado por Castro y García-Ruiz (2013).

Estos ítems enuncian la percepción de los estudiantes sobre la importancia que tienen en el ejercicio de la profesión todos los aspectos interpersonales y comunicativos como base fundamental del aprendizaje. En los tres más valorados hay un alto grado de acuerdo y unanimidad. Estos resultados están en discrepancia con el estudio realizado por Fuentes, González Sanmamed y Raposo (2008) donde es significativo que el alumnado no le dé la importancia que tiene.

En cuanto a los aspectos teóricos y disciplinares de la profesión, se aprecia que el valor promedio más alto, desde la perspectiva de los estudiantes respecto al grado de importancia, se encuentra en tres indicadores: *el dominio de la disciplina que enseña, la capacidad creativa* necesaria en la práctica pedagógica y *conocer el proceso evolutivo* del desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años, con medias de 3.81 y 3.80 respectivamente.

Desde la visión de los estudiantes como puede observarse en la parte final de la Tabla 66, los datos ponen de manifiesto cuales son las menos valoradas: el *conocimiento de una segunda lengua*, y el *conocimiento de la legislación educativa vigente la capacidad de negociación y el dominio de las TIC*. Este resultado coincide con un estudio similar realizado por González, del Rincón, Bonilla y Sáez (2013) donde también son las peor valoradas. Llama la atención la baja valoración de estos indicadores, más si tenemos en cuenta que, en la práctica educativa, son necesarios para trabajar con los alumnos en el aula en un mundo globalizado y multicultural. Esto invita a reflexionar sobre cuál será el motivo ¿la falta de formación?, ¿la rapidez con que se suceden los cambios? O quizás ¿qué los visualizan como herramientas y no como recursos para lograr los objetivos de la educación?

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

B.1 Resultados del grado de importancia según el sexo

Con la finalidad de establecer si existen diferencias entre los grupos de estudiantes atendiendo a la variable sexo, se aplicó la prueba de *t de Student* ($p < .05$), revelando los siguientes resultados (Tabla 67). Las cuatro competencias analizadas desde la percepción de las mujeres tienen medias más altas que los hombres.

Tabla 67

T de Student. Valoración competencias para estudiantes. Variable de agrupación sexo

	Sexo	N	M	DT	t	p
Cognitiva	Mujer	153	3.71	.23	1.404	.162
	Hombre	28	3.63	.27		
Metodológica	Mujer	153	3.77	.21	2.979	.003**
	Hombre	28	3.61	.42		
Social	Mujer	153	3.76	.20	2.339	.02*
	Hombre	28	3.65	.36		
Personal	Mujer	153	3.78	.21	2.057	.04*
	Hombre	28	3.67	.42		

*. $< .05$; ** $< .01$. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Se pone de manifiesto que existen diferencias muy significativas entre las medias de competencia metodológica ($t=2.97$; $p < .003$). La competencia social ($t=2.33$; $p < .02$) y de la competencia personal ($t=2.05$; $p < .04$). En las tres son las alumnas las que obtienen una puntuación más alta. El análisis más detallado de los indicadores de cada una de

estas competencias confirma que nueve de las cuarenta muestran diferencias estadísticamente significativas (Tabla 68).

Tabla 68

T de Student. Valoración de los indicadores para estudiantes. Variable: sexo

Competencias	Mujer		Hombre		F	t	p
	M	DT	M	DT			
Conocimiento de la Psicología Desarrollo	3.83	.42	3.61	.56	12.120	2.410	.017*
Capacidad Pedagógica	3.88	.33	3.71	.53	15.762	2.130	.034*
Orientación y Acción Tutorial	3.9	.30	3.71	.60	24.484	2.534	.012*
Conocimiento de estrategias E-A	3.79	.40	3.61	.56	12.744	2.051	.042*
Conocimiento de distintas Metodologías	3.78	.46	3.57	.57	8.051	2.090	.038*
Atención a la Diversidad	3.9	0,3	3.68	.54	26.874	2.647	.009**
Orientación Académica y personal	3.96	.19	3.68	.54	87.919	4.932	.000**
Capacidad comunicativa	3.92	.31	3.68	.61	31.036	3.153	.002**
Estabilidad emocional	3.92	.28	3.79	.41	14.295	2.065	.040*

*. <.05; **<.01. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Se aprecian diferencias claramente significativas a favor de la percepción de las mujeres en las competencias referidas a la *atención a la diversidad*; a la *orientación académica y personal del alumnado* y a la *capacidad comunicativa*. También se muestran diferencias significativas en las competencias restantes: el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo*; la *capacidad pedagógica* y la *orientación y acción tutorial*; el *conocimiento de estrategias de aprendizaje* y el *conocimiento de distintas metodologías*, todas ellas referentes a la dimensión Didáctico-Metodológica –saber hacer–. En parte, estos resultados están en la misma línea de la investigación de Abadía et al. (2015), pues también los estudiantes dan importancia a saber explicar los contenidos de la asignatura y motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje.

B.2 Resultados según el curso

Otro de los análisis ha sido la valoración realizada por los estudiantes según el curso –2º, 3º y 4º de Grado– en el que están matriculados. En la Tabla 69 observamos que los promedios más altos y la dispersión más baja (con un coeficiente de variación entre 3% y 9%), los obtienen los que están a punto de terminar sus estudios e incorporarse al mundo laboral.

Un análisis más detallado indica que los estudiantes de los tres cursos de Grado valoran con promedios muy similares la *orientación académica y personal*, la *orientación a las familias y la confianza y seguridad en sí mismo*.

Tabla 69

Importancia de los indicadores para el alumnado. Variable de agrupación curso

		CURSO (IMPORTANCIA)					
		2º Grado (n= 75)		3º Grado (n=51)		4º Grado (n=55)	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Más valoradas	Orientación académica y personal	3.89	.35	3.88	.33	3.98	.13
	Capacidad comunicativa	3.91	.34	3.75	.56	3.98	.13
	Resolución de problemas	3.85	.36	3.82	.39	3.96	.19
	Dominio de la materia	3.72	.45	3.78	.42	3.95	.23
	Orientación y Acción Tutorial	3.87	.38	3.80	.45	3.95	.23
	Orientación a las familias	3.83	.42	3.90	.30	3.95	.23
	Estabilidad emocional	3.89	.31	3.86	.35	3.93	.26
	Confianza y seguridad en sí mismo	3.92	.27	3.84	.42	3.93	.26
	Flexibilidad y adaptación al cambio	3.80	.40	3.80	.40	3.91	.29
	Conocimiento Psicología Desarrollo	3.68	.52	3.84	.42	3.91	.35
	Atención a la Diversidad	3.85	.39	3.82	.52	3.91	.29
	Capacidad creativa	3.79	.41	3.78	.42	3.85	.36
Menos valoradas	Dominio de las TIC	3.35	.63	3.25	.66	3.38	.68
	Capacidad de influir	3.56	.50	3.27	.63	3.73	.53
	Capacidad de negociar	3.44	.55	3.31	.65	3.64	.52
	Conocimiento sobre la legislación	3.48	.58	3.35	.63	3.67	.61
	Conocimiento de una 2ª lengua	3.57	.64	3.37	.72	3.60	.66
	Conocimiento modelos instrucción	3.53	.58	3.41	.64	3.84	.42
	Visión y anticipación	3.59	.55	3.51	.64	3.73	.56

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla personalizada

Asimismo, se refleja que las medias más bajas en función del curso se encuentran en los estudiantes de 3º de Grado con medias que oscilan entre 3.25 y 3.5. Sobresale como menos valorados el *dominio de las TIC* y la *capacidad de influir*.

A continuación, se analizan las diferencias existentes en las puntuaciones medias según el curso al que pertenecen los estudiantes. Los resultados nos confirman que existen diferencias significativas en diversas competencias: ocho referentes al ámbito conceptual y técnico, destacando el *conocimiento de modelos de instrucción* ($F= 8.483$ $p<.000$) y las cuatro restantes al ámbito interpersonal y comunicativo, en este caso destaca la *capacidad de influir* ($F= 9.203$ $p< .000$).

Tabla 70

ANOVA. Escala de importancia para estudiantes. Variable de agrupación: curso

	<i>F</i>	<i>p</i>
Dominio de la materia	5.518	.005*
Conocimiento de la Legislación	3.827	.024*
Capacidad investigadora	5.510	.005*
Conocimiento de modelos de instrucción	8.483	.000**
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	4.563	.012*
Capacidad Pedagógica	4.187	.017*
Conocimiento de estrategias de aprendizaje	6.161	.003*
Conocimiento de metodologías	3.121	.047*
Capacidad Comunicativa	5.510	.005*
Capacidad de negociar	4.327	.015*
Liderazgo	3.394	.036*
Capacidad de influir	9.203	.000**

*, <.05; **<.01. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Siguiendo con el análisis para saber entre qué grupos están esas diferencias se ha realizado un análisis complementario de contraste. Solo se presentan en la Tabla 71 los resultados más relevantes entre los cursos. Como se puede observar, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en once de las cuarenta competencias del CPMEP. En la mayoría de los casos las diferencias más relevantes son entre los estudiantes de 4° de Grado y 2° Grado. Se concluye que los estudiantes que están finalizando los estudios valoran un mayor número de competencias como importantes.

Tabla 71

ANOVA contraste posterior. Escala importancia para estudiantes según el curso

			Diferencia de medias (I-J)	p	(Post hoc) IC	
Dominio de la materia	2° Grado	3° Grado	-.064	.657	-.24	.11
		4° Grado	-.225*	.005**	-.39	-.06
Conocimiento de la Legislación	3° Grado	2° Grado	-.127	.510	-.40	.14
		4° Grado	-.320*	.026*	-.61	-.03
Capacidad investigadora	4° Grado	2° Grado	.242*	.009*	.05	.43
		3° Grado	.223*	.035*	.01	.43
Conocimiento de modelos de instrucción	2° Grado	3° Grado	.122	.482	-,19	,43
		4° Grado	-,303*	.010**	-,61	,00
	3° Grado	4° Grado	-,425*	.001**	-,76	-,09
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	2° Grado	3° Grado	-,062	.648	-,23	.10
		4° Grado	-,199*	.022*	-,37	-,02
Capacidad Pedagógica	3° Grado	2° Grado	-,062	.066	,648	-,27
		4° Grado	-,199	.071	,022	-,42
Conocimiento de E/A	4° Grado	2° Grado	,261*	.003**	.03	.49
		3° Grado	,202	.055	-,05	.46
Capacidad Comunicativa	3° Grado	2° Grado	-,162	.062	-,33	.01
		4° Grado	-,237*	.006*	-,42	-,06
Capacidad de negociar	3° Grado	2° Grado	-,126	.478	-,45	.19
		4° Grado	-,323	.016*	-,66	.02
Liderazgo	3° Grado	2° Grado	-,150	.314	-,39	.09
		4° Grado	-,273*	.036*	-,53	-,01
Capacidad de influir	3° Grado	2° Grado	-,285*	.018*	-,53	-,04
		4° Grado	-,453*	.000**	-,72	-,19

*. <.05; **<.01. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Por último, se presenta el perfil competencial, es decir, las más valoradas por los estudiantes según el curso en el que están matriculados. Sobresalen los valores medios del alumnado de 4° Grado muy cercanos a la máxima puntuación en las competencias que desde su punto de vista son esenciales al ejercicio de la profesión: *la atención y orientación personal al alumno* en el aula y fuera de ella, una buena *capacidad comunicativa*, el saber afrontar y *solucionar los posibles problemas* que se presenten, el

dominio de la materia que se enseñan y la importancia de implicar a las familias en la educación de sus hijos (Figura 43).

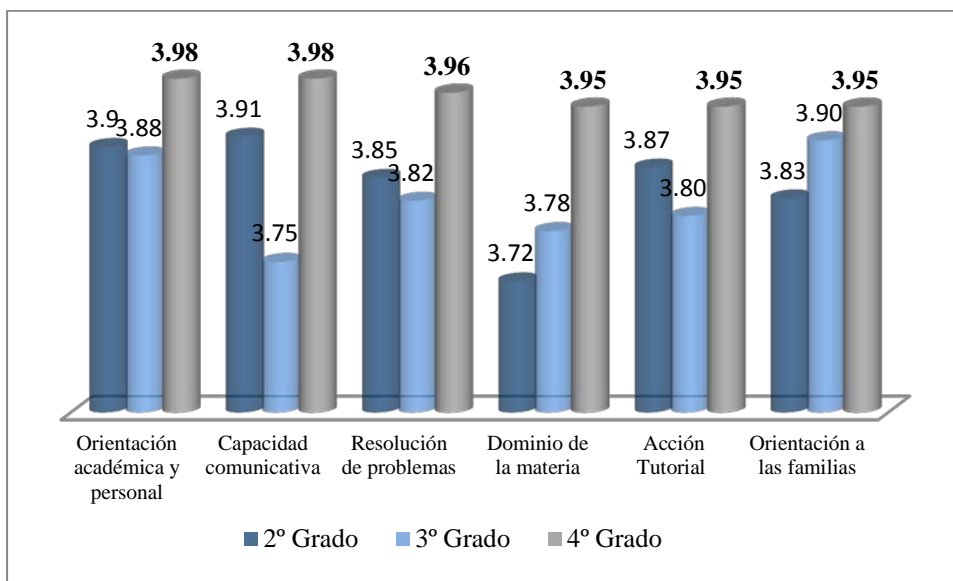


Figura 43

Indicadores más valorados por los estudiantes. Variable de agrupación: curso

Los resultados muestran que los estudiantes valoran las relaciones interpersonales por encima de los aspectos académicos. Además nos han permitido identificar los indicadores que, a su juicio, debería tener el futuro maestro para el buen ejercicio profesional. Estos resultados están en consonancia con otras investigaciones (Castro y García-Ruiz, 2013; Carrasco et al., 2012; González et al., 2013) que muestra que los estudiantes le dan mucha importancia a la capacidad de comunicar y de interaccionar con las familias, el alumnado y la comunidad educativa.

Escala nivel de logro

A. Análisis descriptivo de las competencias

Continuando con el análisis, esta vez de la escala grado de adquisición de las competencias desde la percepción de los estudiantes, se da respuesta al objetivo 2: *Indagar cuales son las competencias profesionales que se encuentran más o menos desarrolladas por los futuros maestros.*

El criterio que se ha tenido en cuenta para considerar las más logradas ha sido los promedios entre 3.60 y 3.20 y las menos logradas las que toman valores entre 2.83 y

2.90 en la escala de 1 a 4. La media global alcanzada en todos los ítems es más baja que en la escala grado de importancia ($M=3.12$) con una diferencia de 0.62 puntos entre ellas, mostrando que desde su visión existe diferencia entre lo deseable en la formación de las competencias y la realidad.

En la Tabla 72 se reflejan las valoraciones que el alumnado de 2º a 4º Grado ha realizado sobre el nivel de adquisición.

Tabla 72

Competencias profesionales más y menos logradas según los estudiantes

	Indicadores	<i>M</i>	<i>DT</i>
más logradas	<i>Conocimiento de la Psicología del Desarrollo (CC)</i>	3.60	.60
	<i>Compromiso ético (CP)</i>	3.50	.68
	<i>Trabajo en equipo (CS)</i>	3.44	.73
	<i>Dominio de la disciplina que enseña (CC)</i>	3.36	.72
	<i>Capacidad de trabajo (CP)</i>	3.31	.86
	<i>Conocimiento de modelos de instrucción (CC)</i>	3.30	.64
	<i>Capacidad pedagógica (CDM)</i>	3.28	.69
	<i>Orientación y Acción Tutorial (CDM)</i>	3.20	.81
	<i>Orientación a las familias (CS)</i>	3.20	.81
	<i>Flexibilidad y adaptación al cambio (CP)</i>	3.20	.78
	Indicadores	<i>M</i>	<i>DT</i>
menos logradas	<i>Estabilidad emocional (CP)</i>	2.99	.88
	<i>Resistencia ante las adversidades (CP)</i>	2.93	.84
	<i>Dominio de las TIC (CDM)</i>	2.90	.88
	<i>Promoción de la convivencia (CDM)</i>	2.92	.84
	<i>Liderazgo (CS)</i>	2.88	.81
	<i>Capacidad de influir (CP)</i>	2.88	.81
	<i>Conocimiento de una segunda lengua (CS)</i>	2.85	.96
	<i>Capacidad de negociar (CS)</i>	2.83	.80

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal

En cuanto al nivel de logro de la *Competencia Cognitiva* –saber– el análisis de los indicadores refleja que los estudiantes piensan que están algo más adquiridos los que hacen referencia a lo conceptual: el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo*, el *dominio de la disciplina que enseña* y el *conocimiento de los modelos de instrucción* (con unos valores promedios entre 3.60 y 3.30); cabe destacar que aunque no los han estimado como los más importantes, los señalan por encima del resto.

El análisis individual de los indicadores de la *Competencia Personal* refleja el sentir de los estudiantes sobre el nivel de adquisición de las competencias personales:

compromiso ético, capacidad de trabajo y tener flexibilidad y adaptación al cambio. En la escala de importancia las han valorado como muy importantes con medias entre 3.90 y 3.83. Sorprende que la mayoría sean percibidas como poco logradas. Estos resultados están en desacuerdo con el estudio de (Gómez, Roca y Guerrero, 2014) donde el alumnado considera que las competencias vinculadas a las competencias emocionales o ética deben estar adquiridas antes de los estudios universitarios.

Respecto al grado de adquisición de los ítems de la *Competencia Didáctico- Metodológica*, como se aprecia en la Tabla 72, las medias toman valores entre 3.28 y 3.20 y por el coeficiente de variación (22% y 25%) se puede deducir que hay dispersión en las respuestas. Las competencias que los estudiantes consideran algo más adquiridas son: *la capacidad pedagógica; la orientación y acción tutorial.* Resultados muy similares a los que hemos visto en la muestra del profesorado.

El análisis de la *Competencia Social* muestra que los indicadores que han obtenido un promedio algo más alto y consideran que están un poco más logrados son: *la capacidad de trabajar en equipo y la orientación a las familias.* En este caso ambas han sido valoradas como importantes, y en investigaciones precedentes también se ha puesto de relieve la importancia de estos ítems avalando la necesidad de estas competencias en este entorno profesional (Carrasco et al., 2012; Castro y García Ruiz, 2013; Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Fuentes et al., 2008; González et al., 2013; Martín del Pozo y De Juanas, 2009; Valdemoro y Lucas, 2014).

Desde sus creencias los menos logrados son: *la capacidad de negociar, el conocimiento de una segunda lengua y el liderazgo, el dominio de las TIC, la promoción de la convivencia.* Por el coeficiente de variación (33% y 28%) se puede deducir que hay menos acuerdo en las respuestas. Estos datos evidencian la necesidad de incluir estas competencias en el Plan de Estudio y fomentar su adquisición, si tenemos en cuenta que son básicas para el ejercicio profesional.

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

Para dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación y comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de los grupos de estudiantes, se ha realizado un análisis de diferencias de la escala nivel de logro en función de las variables de corte: sexo, edad y curso en el que están matriculados.

B.1 Resultados del grado de importancia según el sexo

Otro de los análisis realizados tiene que ver con las diferencias que se aprecian en la escala del logro, en función del sexo (Figura 44). En esta ocasión también son las mujeres las que alcanzan los promedios más altos en todas las competencias. Es decir, las alumnas perciben las competencias, en general, con medias entre 3.23 y 3.05, como algo más logradas que los alumnos. Las medias más bajas se registran en la competencia social y personal en los hombres, encontrándose medias ligeramente más altas en las mujeres en la cognitiva y metodológica.

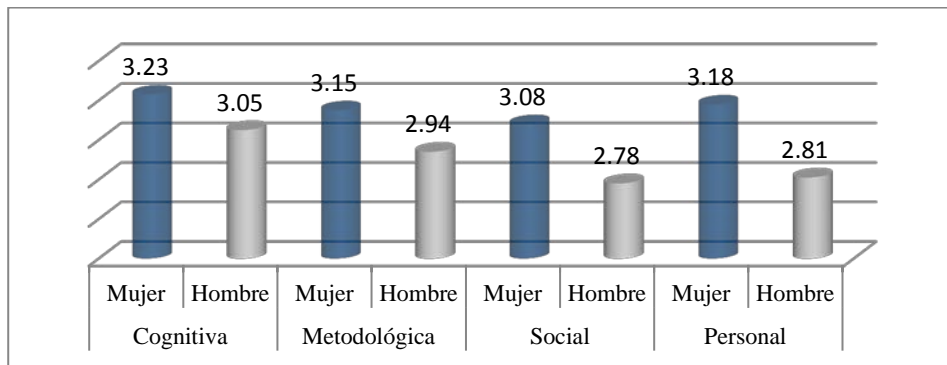


Figura 44
Diferencias en la escala del logro para los estudiantes según el sexo

Para saber si estas diferencias que se aprecian en la Figura anterior son estadísticamente significativas entre las distintas competencias, se ha aplicado la prueba *t de Student* para dos muestras independientes en función del sexo, para un intervalo de confianza del 95% y 99% (Tabla 73).

Tabla 73
T de Student. Escala logro para estudiantes. Variable de agrupación sexo

	Sexo	N	M	DT	t	p
Cognitiva	Mujer	153	3.23	.40	2.272	.024*
	Hombre	28	3.05	.35		
Metodológica	Mujer	153	3.15	.51	1.943	.054
	Hombre	28	2.94	.54		
Social	Mujer	153	3.08	.58	2.463	.015*
	Hombre	28	2.78	.59		
Personal	Mujer	153	3.18	.59	2.976	.003**
	Hombre	27	2.81	.58		

*. <.05; **. <.01. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Las puntuaciones obtenidas expresan que existen diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en la competencia cognitiva ($t=2.272$; $p<.024$) y social ($t=2.463$; $p<.015$) y muy significativa en la personal ($t=2.976$; $p<.003$) a favor de las alumnas.

Se presentan los resultados de las diferencias claramente significativas de la competencia social y personal. En la Tabla 74 se puede observar que los indicadores con una diferencia de medias entre ambos sexos, a favor de las mujeres son: *la capacidad de empatizar* y *ponerse en el lugar de otro*, *la orientación a las familias de un modo profesional*, *la estabilidad emocional* para mantener la ecuanimidad de ánimo en las situaciones que se presenten, *mostrar confianza y seguridad* en las actuaciones, actuar de forma autónoma y proactiva con *iniciativa y espíritu emprendedor* y *saber tomar decisiones* valorando las alternativas.

Tabla 74

T de Student. Indicadores competencia social y personal para estudiantes según el sexo

	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Capacidad empática	Mujer	153	3.12	.89	3.915	.000**
	Hombre	28	2.39	.87		
Orientación a las familias	Mujer	153	3.27	.78	2.755	.006**
	Hombre	28	2.82	.90		
Estabilidad emocional	Mujer	153	3.07	.88	3.002	.003**
	Hombre	28	2.54	.74		
Confianza y seguridad	Mujer	153	3.16	.85	2.686	.008**
	Hombre	28	2.68	.90		
Iniciativa y espíritu emprendedor	Mujer	153	3.14	.78	2.652	.009**
	Hombre	27	2.70	.86		
Toma de decisiones	Mujer	153	3.24	.76	2.707	.007**
	Hombre	28	2.82	.72		

*. <.05; **<.01. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

B.2 Resultados según la edad

Siguiendo con el análisis descriptivo de las variables de corte, se muestra la valoración de los estudiantes a la escala del logro en función de la edad en los rangos

establecidos en el instrumento. En la Figura 45 se señalan las competencias que presentan mayor distancia –diferencias de medias– en función del intervalo de edad.

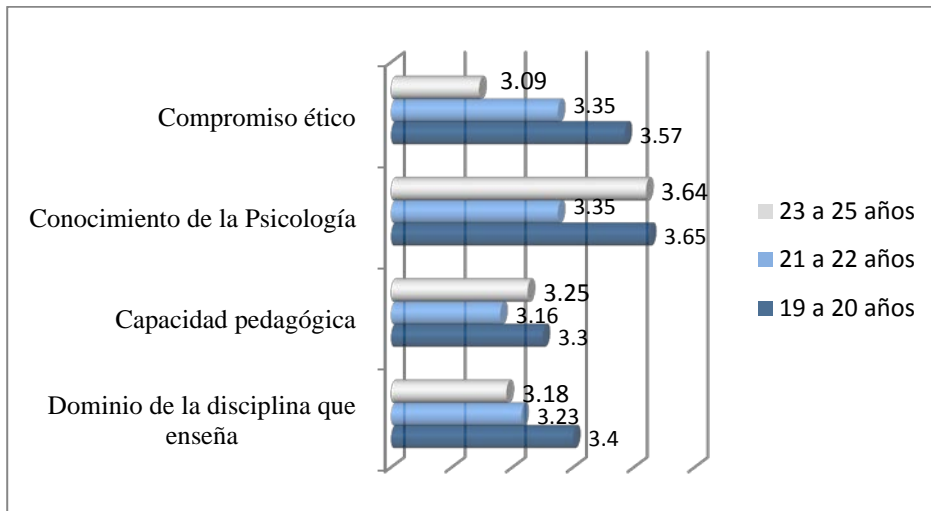


Figura 45
Diferencias de medias en el logro para los estudiantes en función de la edad

Como se puede apreciar los estudiantes más jóvenes consideran que están algo más logrados los indicadores: *el dominio de la disciplina que enseña, conocer el proceso evolutivo del desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años, tener capacidad y recursos pedagógicos para enseñar y respetar los deberes éticos de la profesión* (Tabla 75).

Tabla 75
Indicadores más y menos logrados para los estudiantes. Variable: edad

		Edad_ Logro					
		19 a 20 años		21 a 22 años		23 a 25 años	
		M	DT	M	DT	M	DT
más logrados	Dominio de la disciplina que enseña	3.40	.70	3.23	.72	3.18	.98
	Capacidad pedagógica	3.30	.66	3.16	.82	3.25	.79
	Conocimiento de la Psicología	3.65	.55	3.35	.75	3.64	.67
	Compromiso ético	3.57	.67	3.35	.71	3.09	.70
menos logrados	Liderazgo	2.99	.80	2.48	.77	2.73	.90
	Capacidad de negociar	2.90	.74	2.65	.95	2.45	.93
	Comunicarse en una 2ª lengua	2.98	.93	2.39	.99	2.55	.93

Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Por otro lado, conviene resaltar que los estudiantes del intervalo entre 23 y 25 años estiman que los que están poco desarrollados –con medias que oscilan entre 2.73 y 2.55– son: *el liderazgo, la capacidad de alcanzar acuerdos y hacerse entender de manera verbal y escrita en una lengua ajena*. Se presenta el análisis de las diferencias en las puntuaciones medias del nivel de logro para el alumnado, tomando como referencia los rangos de la variable edad.

En la Tabla 76 se presentan los resultados que nos indican que existen diferencias significativas en las competencias cognitivas en el *indicador el conocimiento de la Psicología del Desarrollo* ($F= 1.119$; $p<.042$), en la competencia personal en el ítem *los deberes éticos de la profesión* ($F= 3.406$; $p<.035$) y muy significativas en la competencia social: *el liderazgo* ($F= 5.211$; $p<.006$) y *la capacidad de comunicarse en una segunda lengua* ($F= 5.643$; $p<.004$), no encontrándose diferencias significativas en el resto.

Tabla 76

ANOVA. Escala logro para los estudiantes. Variable de agrupación: edad

	<i>F</i>	<i>p</i>
Dominio de la disciplina que enseña	1.119	.329
Conocimiento de la Psicología	3.235	.042*
Capacidad pedagógica	.523	.594
Compromiso ético	3.406	.035*
Liderazgo	5.211	.006**
Capacidad de negociar	2.594	.078
Comunicarse en una 2ª lengua	5.643	.004**

*. $<.05$; ** $<.01$. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

En la Tabla 77 se presentan los resultados relevantes por su significatividad. Como se aprecia, existen diferencias en el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo* ($p<.042$), *el liderazgo* ($p<.008$) y el *dominio de una segunda lengua* ($p<.008$) entre los estudiantes más jóvenes y los de 21 a 22 años.

A la vista de los datos aportados en las Tablas (75, 76,77), se concluye que la edad de los estudiantes influye en la estimación del logro de algunos indicadores: los más jóvenes tienden a considerarlos algo más logrados.

Tabla 77

ANOVA contraste posterior. Escala logro para estudiantes. Variable edad

			Diferencia de medias (I-J)	p	(Post hoc) IC	
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	19 a 20 años	21 a 22 años	.300*	.042*	.01	.59
		23 a 25 años	.018	.995	-.44	.48
Liderazgo	19 a 20 años	21 a 22 años	.502*	.008**	.11	.89
		23 a 25 años	.258	.589	-.36	.88
Conocimiento de una segunda Lengua	19 a 20 años	21 a 22 años	.591*	.008**	.13	1.05
		23 a 25 años	.433	.341	-.29	1.16

*. <.05; **<.01. Fuente: base de datos estudiantes, SPSS

B.3 Resultados según el curso

Por último, se presenta el análisis de la valoración realizada por los estudiantes a la escala logro, en función del curso de Magisterio en el que están matriculados. Una mirada por las evidencias de la Tabla 78 nos permite apreciar que los estudiantes de 2º Grado obtienen promedios algo más altos que el resto del alumnado.

El análisis más detallado por ítems nos indica que los estudiantes de los tres cursos de Grado valoran con promedios muy similares el conocimiento de la *Psicología del Desarrollo y el compromiso ético*; es decir, indican que están algo más logrados desde su perspectiva.

Asimismo, se refleja que las medias más bajas en función del curso se encuentran en los estudiantes de 3º de Grado con medias que oscilan entre 2.61 y 2.67. Sobresale como menos adquirida el *conocimiento de una segunda lengua y la capacidad para negociar*.

Tabla 78

Indicadores más y menos logrados según los estudiantes en función del curso

		CURSO (LOGRO)					
		2º Grado (n= 75)		3º Grado (n=51)		4º Grado (n=55)	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
más logrados	Dominio de la materia	3.45	.66	3.22	.78	3.36	.73
	Conocimiento de modelos de instrucción	3.36	.61	3.31	.68	3.20	.65
	Conocimiento Psicología Desarrollo	3.72	.53	3.57	.61	3.47	.66
	Trabajo en equipo	3.69	.61	3.20	.78	3.31	.74
	Compromiso ético	3.65	.63	3.25	.72	3.53	.69
menos logrados	Capacidad de negociar	3.13	.58	2.61	.85	2.62	.89
	Dominio de las TIC	3.11	.80	2.71	.97	2.80	.89
	Resistencia ante las adversidades	3.20	.74	2.63	.80	2.85	.93
	Conocimiento de una 2ª Lengua	3.21	.79	2.67	.97	2.53	1.02

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

Finalmente, se analizan las diferencias de medias en la escala del nivel de logro según el curso. La Tabla 79 nos indica que existen diferencias significativas en el 80% de las competencias. Para conocer entre qué cursos están esas diferencias se ha empleado un análisis de las comparaciones múltiples (prueba de Scheffé) obteniéndose los siguientes resultados que se reflejan en la Tabla 80. Solo se indican las más significativas. Como se puede apreciar el análisis nos permite verificar que las diferencias en la mayoría de las competencias se dan entre los estudiantes de 2º de Grado y los de 3º de Grado: estos últimos estiman que están menos logrados. Existen también diferencias significativas en 16 de las competencias entre el alumnado de 2º y los que están a unos meses de incorporarse al mundo laboral. Tal vez por esta razón son algo más conscientes de la falta de dominio de determinadas competencias.

Tabla 79

ANOVA. Escala logro para los estudiantes. Variable de agrupación: curso

	<i>F</i>	<i>p</i>
Capacidad creativa	9.111	.000**
Capacidad investigadora	4.852	.009*
Capacidad reflexiva, autocrítica y crítica	3.647	.028*
Capacidad pedagógica	8.107	.000**
Orientación y Acción Tutorial	5.456	.005**
Planificación y organización	4.737	.010**
Conocimiento de estrategias de aprendizaje	8.327	.000**
Promoción de la convivencia	9.194	.000**
Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	4.259	.016*
Dominio de las TIC	3.699	.027*
Atención a la Diversidad	6.968	.001**
Orientación académica y personal al alumnado	15.063	.000**
Capacidad comunicativa	13.341	.000**
Conocimiento de una segunda lengua	10.316	.000**
Relaciones interpersonales	10.730	.000**
Capacidad de negociar	10.190	.000**
Trabajo en equipo	8.915	.000**
Liderazgo	6.294	.002*
Resolución de problemas	15.644	.000**
Empatía	9.216	.000**
Autoridad	5.389	.005**
Orientación a las familias	8.237	.000**
Estabilidad emocional	5.878	.003**
Confianza y seguridad en sí mismo	7.504	.001**
Resistencia a las adversidades	7.829	.001**
Iniciativa y espíritu emprendedor	4.909	.008*
Capacidad de trabajo	5.581	.004*
Influencia	3.279	.040*
Visión y anticipación	7.660	.001**
Compromiso ético	5.388	.005**
Toma de decisiones	6.473	.002**
Flexibilidad y adaptación al cambio	9.182	.000**

*. <.05; **<.01. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Tabla 80

ANOVA *contraste posterior*. Escala logro para estudiantes. Variable: curso

			Diferencia de medias (I-J)	p	<i>(Post hoc)</i> IC	
Capacidad creativa	2° Grado	3° Grado	.525*	.002**	.17	.88
		4° Grado	.503*	.002**	.15	.85
Capacidad investigadora	2° Grado	4° Grado	.429*	.013*	.07	.78
Capacidad reflexiva, autocrítica	2° Grado	3° Grado	.339*	.034*	.02	.66
Capacidad pedagógica	2° Grado	3° Grado	.486*	.000**	.19	.78
Orientación y Acción Tutorial	2° Grado	3° Grado	.472*	.006**	.12	.83
Planificación y organización	2° Grado	3° Grado	.392*	.010*	.08	.71
		4° Grado	.446*	.005**	.12	.78
Conocimiento E de aprendizaje	2° Grado	4° Grado	.463*	.002*	.14	.79
		3° Grado	.409*	.023*	.05	.77
Promoción de la convivencia	2° Grado	4° Grado	.595*	.000**	.24	.95
		3° Grado	.376*	.033*	.02	.73
Evaluación del proceso E/A	2° Grado	4° Grado	.401*	.044*	.01	.79
		3° Grado	.493*	.001**	.17	.82
Conocimiento de metodologías	2° Grado	4° Grado	.526*	.000**	.21	.84
		3° Grado	.584*	.002**	.19	.98
Atención a la Diversidad	2° Grado	3° Grado	.730*	.000**	.37	1.09
		4° Grado	.573*	.000**	.22	.92
Orientación al alumnado	2° Grado	3° Grado	.649*	.000**	.32	.98
		4° Grado	.490*	.001**	.16	.82
Capacidad comunicativa	2° Grado	3° Grado	.547*	.005**	.14	.96
		4° Grado	.686*	.000**	.28	1.09
Conocimiento de una segunda lengua	2° Grado	3° Grado	.576*	.001**	.21	.95
		4° Grado	.578*	.001**	.22	.94
Relaciones interpersonales	2° Grado	3° Grado	.525*	.001**	.18	.87
		4° Grado	.515*	.001**	.18	.85
Capacidad de negociar	2° Grado	3° Grado	.497*	.001**	.18	.81
		4° Grado	.384*	.010**	.08	.69
Trabajo en equipo	2° Grado	3° Grado	.427*	.014*	.07	.78
		4° Grado	.424*	.012*	.08	.77
Liderazgo	2° Grado	3° Grado	.793*	.000**	.41	1.17
		4° Grado	.622*	.000**	.25	.99
Resolución de problemas	2° Grado	3° Grado	.471*	.016*	.07	.87
		4° Grado	.642*	.000*	.25	1.03
Autoridad	2° Grado	3° Grado	.469*	.010*	.09	.85
Empatía	2° Grado	3° Grado	.577*	.000**	.23	.93
Orientación a las familias	2° Grado	3° Grado	.577*	.000**	.23	.93
		3° Grado	.515*	.005**	.13	.90
Estabilidad emocional	2° Grado	3° Grado	.576*	.001**	.19	.96

Confianza y seguridad en sí mismo	2º Grado	4º Grado	.378*	.046*	.01	.75
Iniciativa y espíritu emprendedor	2º Grado	3º Grado	.411*	.018*	.06	.77
Capacidad de trabajo	2º Grado	3º Grado	.383*	.012*	.07	.70
		4º Grado	.320*	.039*	.01	.63
Visión y anticipación	2º Grado	3º Grado	.555*	.001**	.20	.91
		3º Grado	.398*	.006**	.10	.70
Compromiso ético	2º Grado	3º Grado	.485*	.002**	.15	.82
		2º Grado	3º Grado	-.584*	.000**	-.92
Flexibilidad y adaptación al cambio	3º Grado	4º Grado	-.375*	.039*	-.74	-.01

*. <.05; **<.01. Fuente: base de datos estudiantes, SPSS

1.1.3 Los Tutores del Prácticum

La muestra de los tutores del Prácticum está conformada por un total de 131 maestros-tutores de centros públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid. Todos tutelaron las prácticas del segundo cuatrimestre del curso 2014-15 a los estudiantes de Grado de Educación Primaria. La muestra se caracteriza por estar mayormente representada por mujeres (64,88%) frente al (35,11%) de hombres.

Escala importancia

A. Análisis descriptivo de las competencias

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, en función de las valoraciones otorgadas por los tutores a las competencias profesionales del cuestionario. Atendiendo al nivel de importancia de las mismas cabe señalar que todas se sitúan por encima del valor medio 3, lo que indica qué líneas generales consideran importantes. El criterio que se ha seguido para tener en cuenta las más valoradas ha sido, por un lado, las medias que oscilan entre 3.94 y 3.82 puntos y, por otro, las menos valoradas entre 3.36 y 3,49 en la escala de 4 puntos.

Destacan como mejor puntuadas la *Competencia Social* –saber estar– que se refiere a los aspectos comunicativos y actitudinales que permiten en el contexto educativo interactuar con los estudiantes, con las familias, con el resto del profesorado y con los directivos de los centros educativos y la *Competencia Metodológica* –sabe hacer–, es decir, utilizar los procedimientos y los recursos pedagógicos de aprendizaje y evaluación

adecuados a los alumnos. Seguidas de la *Competencia Cognitiva* –saber– que avala los conocimientos teóricos necesarios para saber fundamentar y articular los planes de enseñanza y la *Competencia Personal* –saber ser– que incorpora características personales para realizar un trabajo de calidad con responsabilidad ética ante el alumnado y sus familias. Un análisis más detallado de los indicadores revela los que han sido mejor puntuados y peor valorados por el colectivo de los tutores participantes en el estudio (Tabla 81).

Tabla 81
Competencias profesionales más y menos valoradas por los tutores

	Indicadores	M	DT
más valoradas	<i>Orientación a las familias (CS)</i>	3.94	.24
	<i>Capacidad comunicativa (CS)</i>	3.89	.38
	<i>Dominio de la disciplina que enseña (CC)</i>	3.89	.32
	<i>Orientación y Acción Tutorial (CDM)</i>	3.89	.85
	<i>Capacidad Pedagógica (CDM)</i>	3.88	.32
	<i>Capacidad de trabajo (CP)</i>	3.88	.32
	<i>Resolución de problemas (CS)</i>	3.86	.36
	<i>Identificación con el centro educativo(CC)</i>	3.85	.95
	<i>Promoción de la Convivencia (CDM)</i>	3.85	.36
	<i>Orientación académica y personal al alumnado (CDM)</i>	3.85	.38
	<i>Trabajo en equipo (CDM)</i>	3.84	.40
	<i>Creatividad (CC)</i>	3.82	.82
	<i>Compromiso ético (CP)</i>	3.82	.42
	<i>Autoridad ((CDM)</i>	3.82	.44
	Indicadores	M	DT
menos valoradas	<i>Visión y anticipación ante la realidad (CP)</i>	3.49	.54
	<i>Capacidad de negociar (CS)</i>	3.49	.54
	<i>Capacidad de comunicarse en una 2ª lengua(CS)</i>	3.48	.63
	<i>Liderazgo (CS)</i>	3.46	.64
	<i>Dominio de las tecnologías de la información(CDM)</i>	3.44	.61
	<i>Capacidad de influir en los demás(CP)</i>	3.36	.64
	<i>Conocimiento sobre la legislación educativa vigente (CC)</i>	3.40	.67

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal

En el análisis de la *Competencia Social*, se refleja que el promedio más alto y la dispersión en las respuestas más baja (con un coeficiente de variación entre 6% y 9%) lo obtienen: *la orientación a las familias, la capacidad comunicativa y la resolución de problemas*, lo que responde a un mayor acuerdo entre los tutores participantes.

Cabe realzar que entre las cuarenta competencias del CPMEP, *la orientación a las familias* es la que ha obtenido la media más alta y la dispersión más baja, ya que el 100% de los tutores la consideran muy importante. Este alto reconocimiento pone de relieve un

elemento fundamental que confirma que la implicación de las familias favorece los resultados escolares, en este sentido son interesantes otros estudios que coinciden con estos resultados (Castro et al., 2014; Castro y García-Ruiz, 2013; De Juanas, Martínez, del Pozo y Pesquero, 2012; Pesquero et al., 2008; Reparaz y Naval, 2014). Sin embargo, no obtiene unos valores de logro en sintonía con esta relevancia como veremos en el análisis posterior.

También tienen valores muy relevantes la *capacidad comunicativa* en una línea muy similar los estudios de Domingo et al. (2013) y González et al. (2013) alertan sobre la importancia de prestar atención a esta competencia rescatándola de la formación implícita. Destacan también la *resolución de problemas*, *el trabajo en equipo* y *mostrar autoridad*, todas necesarias en la formación del maestro para gestionar los distintos conflictos que se pueden presentar en el contexto escolar, desde la perspectiva del maestro en ejercicio.

Analizando la *Competencia Cognitiva*, se aprecia que el valor promedio más alto se refiere al *dominio de la disciplina que enseña*, *identificación con el centro educativo* y *la creatividad*. En la primera de ellas hay un alto grado de acuerdo y unanimidad puesto que el valor del coeficiente de variación es del 8%. La mayor dispersión se da en *la identificación con el centro educativo* con un coeficiente de variación del 26%.

En cuanto a la *Competencia Didáctico- Metodológica*, como se puede apreciar las medias más altas y las que tienen mayor homogeneidad en las respuestas, son aquellas relacionadas con el aula: *la atención personal y grupal del estudiante*; *la capacidad pedagógica* para programar, realizar actividades y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar la importancia que tiene fomentar el clima adecuado para conseguir los resultados de aprendizaje previstos.

Por último, en el análisis de la *Competencia Personal*, las más valoradas en la escala importancia son *capacidad de trabajo* y *compromiso ético*, con una baja oscilación en las respuestas. Si se entiende que la finalidad de la educación es promover el desarrollo personal de los estudiantes, en todas sus capacidades: cognitivas, afectivas, sociales y morales, es lógico que desde la perspectiva de los maestros en activo, el futuro maestro debe potenciar estas competencias personales.

Respecto a las menos valoradas sorprende que los tutores contemplen en menor medida en el perfil del candidato a ser maestro en el siglo XXI algunas competencias relevantes como el *liderazgo*, *comunicarse en una segunda lengua* y *la capacidad de negociación y dominio de las TIC*, lo cual parece un resultado contrario a las tendencias educativas del momento. No obstante, estos resultados entran en contradicción con los aportados por De Juanas et al. (2012) quienes demuestran que los maestros valoran la competencia docente ligada al uso de las TIC como la más necesaria para desarrollar la competencia digital en el alumnado.

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

Para comprobar si se dan diferencias significativas entre los grupos de tutores que han participado en el estudio, se ha realizado un análisis de contraste de medias.

B.1 Resultados del grado de importancia según el sexo

En la Figura 46 se presentan las medias para cada una de las competencias de la escala de importancia para hombres y mujeres. Por las puntuaciones reflejadas, los hombres obtienen medias superiores en la competencia social mientras que las mujeres las obtienen en la personal, metodológica y cognitiva.

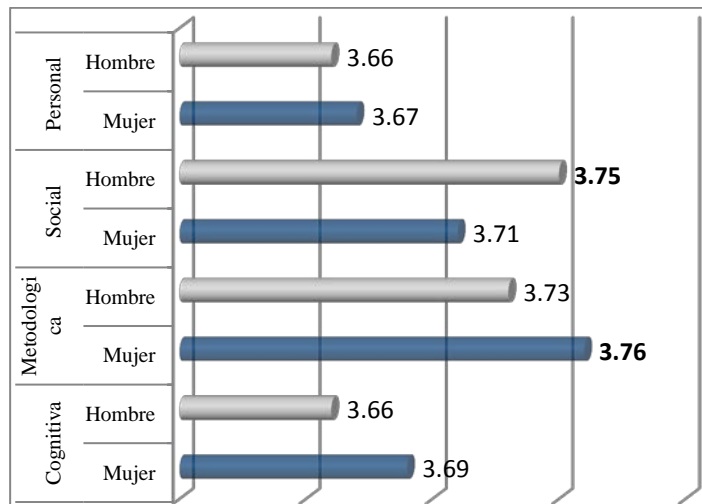


Figura 46
Valoración de las competencias para los tutores en función del sexo

Al igual que se ha hecho en las muestras anteriores con el fin de analizar si las diferencias entre los tutores y tutoras son significativas, se ha empleado el estadístico *t*

de Student para muestras independientes. Este ha revelado que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

B.2 Resultados según la Titularidad del centro educativo

En la Tabla 82 se presentan los datos referidos a la escala de importancia para los tutores del Prácticum en su distribución por titularidad del centro educativo en el que trabajan. Así se observa que los valores promedio para la titularidad pública son ligeramente más altos que las puntuaciones de los centros de titularidad privada y concertada. Cabe indicar que, en líneas generales, los tutores de los centros públicos, privados y concertados perciben como importantes las competencias referidas a los cuatro ámbitos: cognitivo, metodológico, social y personal. Los ítems que sobresalen son la *capacidad de enseñar*, la *capacidad de orientar tanto grupal como personalmente* a los alumnos y la *orientación a las familias* para implicarlas en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Tabla 82

Importancia de los indicadores para los tutores. Variable la titularidad del centro

		Titularidad (IMPORTANCIA)					
		Público (n= 17)		Privado (n=49)		Concertado (n=65)	
		M	DT	M	DT	M	DT
más valoradas	Dominio de la materia	3.88	.33	3.94	.24	3.85	.36
	Capacidad pedagógica	4.00	.00	3.86	.35	3.86	.35
	Orientación y Acción Tutorial	4.00	.00	3.94	.24	3.82	.50
	Promoción de la Convivencia	3.94	.24	3.82	.39	3.85	.36
	Orientación académica y personal	4.00	.00	3.88	.33	3.78	.45
	Capacidad comunicativa	3.94	.24	3.86	.35	3.89	.44
	Orientación a las familias	4.00	.00	3.94	.24	3.92	.27
	Estabilidad emocional	3.94	.24	3.78	.42	3.72	.45
	Capacidad de trabajo	3.94	.24	3.86	.35	3.88	.33
	Compromiso ético	3.88	.33	3.90	.31	3.75	.50
menos valoradas	Conocimiento sobre la legislación	3.41	.71	3.33	.66	3.46	.69
	Dominio de las TIC	3.41	.80	3.39	.61	3.49	.56
	Conocimiento de una 2ª lengua	3.29	.77	3.57	.61	3.46	.61
	Liderazgo	3.47	.62	3.61	.57	3.34	.69
	Iniciativa y espíritu emprendedor	3.41	.62	3.63	.57	3.55	.59
	Influencia	3.47	.72	3.43	.54	3.28	.70
	Visión y anticipación	3.18	.53	3.51	.54	3.55	.53

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

Por otro lado, sorprende que tanto los tutores de centros públicos, privados y concertados coincidan en los valores alcanzados por algunos indicadores con medias entre 3.18 y 3.61, según se puede apreciar en la parte inferior de la Tabla 82, el *conocimiento sobre la legislación, el dominio de las TIC, el conocimiento de una segunda lengua, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la capacidad de influir y la visión y anticipación ante la realidad.*

Los datos sobre las menos valoradas muestran diferencias mínimas entre los promedios, a excepción del indicador *visión y anticipación ante la realidad* donde se evidencia una distancia mayor entre los tutores de centros públicos y concertados. El análisis de la varianza (ANOVA) indica efectivamente que esta diferencia es significativa ($F=3.402$; $p<.036$). El análisis de contraste posterior nos ha revelado que existen diferencias significativas con respecto a esta competencia ($p<.039$) entre los centros públicos y los concertados.

B.3 Resultados según la experiencia docente

Otro elemento de contraste de gran relevancia tiene que ver con la valoración de los tutores a la escala importancia en función de la experiencia docente. Los hallazgos muestran (Tabla 83) que los tutores con menos experiencia puntúan más alto en casi todos los indicadores con medias que oscilan entre 3.89 y 4.

Tabla 83

Valoración de los indicadores por los tutores según la experiencia docente

Indicadores	Experiencia docente (IMPORTANCIA)								
	> 3 años		4-15 años		16-25 años		>25 años		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
más valorados	Dominio de la materia que enseña	3.89	.33	3.91	.29	3.86	.36	3.84	.37
	Orientación y Acción Tutorial	4	.00	3.87	.42	3.83	.45	4	.00
	Orientación académica y personal	4	.00	3.84	.37	3.80	.47	3.89	.32
	Capacidad comunicativa	4	.00	3.88	.32	3.94	.24	3.74	.73
	Orientación a las familias	4	.00	3.94	.24	3.91	.28	3.95	.23
	Capacidad de trabajo	3.89	.33	3.87	.34	3.91	.28	3.84	.37
	Estabilidad emocional	3.89	.33	3.72	.45	3.80	.41	3.84	.37
menos	Dominio de las TIC	3.67	.71	3.49	.53	3.37	.60	3.32	.82
	Conocimiento de una 2ª Lengua	3.78	.44	3.49	.63	3.49	.61	3.32	.75
	Capacidad de negociar	3.56	.53	3.49	.56	3.49	.56	3.47	.51

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

La valoración positiva de los tutores sobre las habilidades comunicativas e interpersonales para el buen desarrollo de la formación integral de los estudiantes va en la línea de lo apuntado por Fraile y Aparicio (2014) y Domingo et al. (2013).

Cabe señalar que todos coinciden en percibir como muy importante la *orientación a las familias*, conscientes de los beneficios que reporta implicar a las familias en el desarrollo de la personalidad y mejorar los resultados de los estudios de sus hijos como señalan los estudios de Castro et al. (2014) y Castro y García-Ruiz (2013). Según el reciente estudio de González, Reparaz y Sanz (2016) diversos meta-análisis confirman la importancia de la implicación de los padres en el rendimiento escolar.

Por otro lado, el grupo de tutores con más experiencia docente –entre 16 y más de 25 años– ha valorado de una manera muy similar como menos importante *dominio de las TIC, el conocimiento de una segunda lengua*. Este es mejor puntuado por los más jóvenes con una diferencia de (+ 0.46), quizá con esta valoración expresan que son más conscientes de la importancia del *dominio de una segunda lengua* para poder atender a las demandas que exige el mercado laboral. La distancia mayor se da entre los grupos de tutores con menos de 3 años de experiencia y los de más de 25 años. Al comparar las diferencias de medias se ha comprobado que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia docente.

Escala nivel de logro

Para poder dar respuesta al objetivo 2: *indagar cuales son las competencias profesionales que se encuentran más y menos desarrolladas por parte de los futuros maestros*, se analiza la escala del nivel de logro. Esta vez desde la percepción de los maestros-tutores de las prácticas de enseñanza.

Se presentan los análisis descriptivos generales de la muestra de tutores (n=131). El criterio que se ha seguido para considerar las más logradas ha sido los promedios que oscilan entre 3.37 y 2.99 y las menos desarrolladas las que toman valores entre 2.59 y 2.70. La media total se sitúa en torno a 2.92 puntos (Tabla 84).

Tabla 84

Competencias profesionales más y menos logradas según los tutores

	Indicadores	M	DT
más logradas	<i>Conocimiento de la Psicología del Desarrollo (CC)</i>	3.37	.81
	<i>Dominio de la disciplina que enseña (CC)</i>	3.28	.79
	<i>Capacidad pedagógica (CDM)</i>	3.17	.83
	<i>Trabajo en equipo (CS)</i>	3.17	.79
	<i>Planificación y organización (CDM)</i>	3.09	.84
	<i>Compromiso ético (CP)</i>	3.07	.97
	<i>Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje (CDM)</i>	3.04	.84
	<i>Capacidad de trabajo (CP)</i>	3.02	.87
	<i>Capacidad comunicativa (CS)</i>	2.99	.89
	<i>Atención a la Diversidad (CDM)</i>	2.96	.90
	Indicadores	M	DT
menos logradas	<i>Conocimiento de una segunda lengua (CS)</i>	2.70	.90
	<i>Capacidad de negociar (CS)</i>	2.69	.86
	<i>Resistencia a las adversidades (CP)</i>	2.63	.84
	<i>Estabilidad emocional (CP)</i>	2.62	.97
	<i>Capacidad de influir (CP)</i>	2.62	.75
	<i>Visión y anticipación frente a la realidad (CP)</i>	2.59	.85

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal

El análisis individual de los ítems refleja que los tutores perciben como algo más logrados el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo* y el *dominio de la disciplina que enseña*, con unos valores promedios entre 3.37 y 3.28 y una mayor dispersión de los datos; lo que indica la existencia de un menor consenso. Los dos indicadores se refieren a conocimientos disciplinares, lo cual confirma que la formación recibida ha sido orientada más hacia el ámbito teórico.

Como se refleja en la Tabla anterior, las medias de los ítems de la *Competencia Didáctico-Metodológica* toman valores entre 3.17 y 2.96. Las competencias que consideran algo más adquiridas son: la *capacidad pedagógica*; la *planificación y organización* y la *evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje* y la *atención a la diversidad*. Las cuatro hacen referencia a aspectos que debe desarrollar el maestro: saber enseñar, planificando los espacios y los tiempos de manera didáctica y realizar el seguimiento a través de distintas estrategias de evaluación.

Esto revela la creencia de los tutores sobre las competencias referidas al saber hacer; es decir, además de aprender a realizar planes de enseñanza y evaluar los aprendizajes obtenidos, se deberían potenciar más en los estudiantes: la capacidad de resolver

problemas de disciplina, saber aplicar las tecnologías al ámbito educativo y esencial desarrollar estrategias para la inclusión educativa y social en contextos de diversidad, todas susceptibles de mejora para favorecer las relaciones con los alumnos y el aprendizaje. Algunos estudios con muestras semejantes refuerzan estos resultados sobre la percepción de la formación recibida y las necesidades formativas al respecto (Castro y García-Ruiz, 2013; De Juanas, Martín del Pozo y González, 2016; Martín del Pozo y De Juanas, 2009; Rodríguez-Izquierdo, 2011).

El análisis de los indicadores de la *Competencia Social* muestra que los que han obtenido un promedio algo más alto y consideran que están un poco más desarrollados que el resto, son: *la capacidad de trabajar en equipo* y *la capacidad comunicativa* para expresarse de forma clara y precisa con todos los agentes educativos. Estos resultados están en consonancia con el estudio (González et al., 2013).

Finalmente, las evidencias obtenidas sobre el análisis individual de la *Competencia Personal* refleja que las que perciben como algo más logradas son el *compromiso ético* y *la capacidad de trabajo*: ambas son percibidas como importantes por los tutores participantes.

En la parte inferior de la Tabla 84 se puede apreciar la percepción que tienen los tutores sobre las que están menos logradas: *la capacidad de negociar* necesaria para saber afrontar conflictos, el *conocimiento de una segunda lengua* y *la resistencia a las adversidades*. Llama la atención que la competencia *estabilidad emocional* –percibida como importante–, aparece en el nivel de logro con uno de los valores más bajos. Estos resultados coinciden con las valoraciones que han hecho los colectivos de profesores y estudiantes. Quizás habría que incluir estas competencias en el Plan de Estudios de los maestros.

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de los grupos de tutores que han participado en el estudio, se ha realizado un análisis de diferencias de la escala nivel de logro en función de las variables: sexo, edad, titularidad del centro educativo y experiencia docente.

B.1. Resultados del nivel de logro según el sexo

La valoración concedida por los maestros-tutores a los indicadores de la escala nivel de logro, según el sexo, se muestra en la Figura 47, Las medias oscilan entre 3.10 y 2.77. En esta ocasión la competencia que consideran que está algo más desarrollada es la cognitiva, mejor puntuada por los hombres.

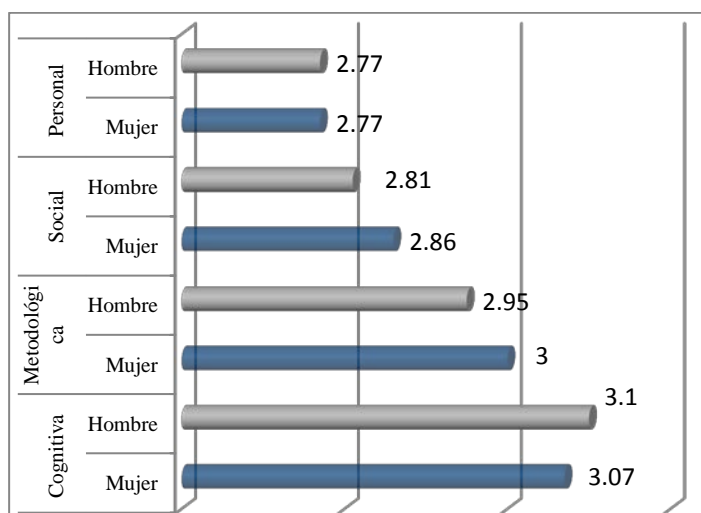


Figura 47

Valoración del logro por los tutores en función del sexo

Por otra parte, en la escala del logro ambos sexos consideran que los indicadores que están algo más logrados son el *dominio de la materia* que enseñan y el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo*, ambos de la dimensión cognitiva. Las menos logradas para ambos sexos son la *resistencia a las adversidades* y la *visión y anticipación* ante la realidad referentes a la competencia personal. No existen diferencias significativas entre las medias con respecto al sexo.

B.2 Resultados según la experiencia docente

Se presentan a continuación las valoraciones de los tutores a la escala del nivel de logro en función de la experiencia docente en los intervalos solicitados en el instrumento (Tabla 85). Datos interesantes de analizar si se tiene en cuenta la implicación de la experiencia docente en la formación inicial del estudiante de Magisterio.

En cuanto al nivel de logro la mayoría de los tutores perciben que los indicadores algo más desarrollados por los estudiantes son: el *dominio de la disciplina que enseñan* y

el conocimiento de la Psicología del desarrollo, la capacidad pedagógica y la creatividad.

Tabla 85

Valoración del logro de los indicadores para los tutores según la experiencia docente

Indicadores	Experiencia docente LOGRO								
	> de 3 años		4-15 años		16-25 años		>de 25 años		
	M	DT.	M	DT.	M	DT	M	DT	
más logrados	Dominio de la materia	3.56	.73	3.15	.89	3.43	.61	3.37	.76
	Conocimiento de la Psicología	3.22	.97	3.26	.86	3.51	.74	3.58	.69
	Capacidad pedagógica	3.33	.50	2.93	.87	3.54	.70	3.26	.81
	trabajo en equipo	3.33	.71	3.07	.78	3.26	.74	3.26	.99
	Creatividad	3.44	.73	3.07	.85	3.17	.82	2.74	.99
menos logrados	Dominio de las TIC	2.67	.71	2.87	.84	3.00	.84	2.68	1.11
	Estabilidad emocional	2.78	.83	2.54	.95	2.69	1.02	2.68	1.06
	Visión y anticipación	3.11	.60	2.56	.84	2.63	.88	2.37	.96
	Capacidad de influir	3.00	.71	2.60	.74	2.71	.71	2.32	.89

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla personalizada

Mientras que los menos logrados desde su percepción son: el *dominio de las TIC* y aspectos que tienen que ver con las características personales y, por tanto, más difíciles de implementar desde el currículum de los estudios de Magisterio: *el equilibrio emocional, la visión y anticipación ante la realidad y la capacidad de influir*. Estas valoraciones corroboran que en la formación se sigue dando mayor relevancia a la dimensión disciplinar que a la social y personal.

Al comparar las diferencias entre los promedios en función de la experiencia, la distancia mayor en la escala logro se da entre los grupos de docentes de menos de 3 años y el de más de 25 años de experiencia, se refleja en el indicador *creatividad* (+0.71), *capacidad de influir* (+0.68) y *visión y anticipación* (+0.74) (Tabla 85). Sin duda, elementos que no suelen trabajarse en el Plan de Estudios de la formación inicial. Los tutores con mayor experiencia perciben como menos logrados estos indicadores frente a los que tienen menos experiencia. Sin embargo, estos dos grupos coinciden en valorar de la misma manera *las relaciones interpersonales y tener autoridad moral*.

Para saber si las diferencias encontradas son estadísticamente significativas se ha aplicado la prueba ANOVA y se comprueba que solo *la capacidad pedagógica* ($F=$

4.862; $p < .003$) y la *atención a la diversidad* ($F=3.522$; $p < .017$) son significativas. El análisis de comparaciones múltiples (prueba de Scheffé) nos permite confirmar que las diferencias en la *capacidad pedagógica* ($p < .004$) se producen entre los tutores de mediana experiencia (4 a 15 años) y los de 16 a 25 años.

1.1.4 Los Directivos

Por último, se analizan los datos de la muestra de directivos que ha participado en la investigación ($n=57$). En primer lugar, se muestran los resultados generales referidos a la escala de importancia.

Escala importancia

A. Análisis descriptivo de las competencias

El criterio que se ha seguido ha sido, por un lado, tomar las medias mejor puntuadas que son las que oscilan entre 3.95 y 3.81 puntos y, por otro, las menos valoradas con promedios entre 3.26 y 3.44 en la escala de 4 puntos. La media total de la muestra se sitúa en torno al 3.70. Es decir, los directivos, en líneas generales, dan importancia a las competencias, con un coeficiente de variación del 12%, resultado que revela que hay acuerdo en las respuestas.

El análisis más detallado de los indicadores del cuestionario se presenta a continuación siguiendo el mismo orden de las ya expuestas: de las más a las menos valoradas. Como podemos apreciar en la Tabla 86 tres de los ítems que conforman la *Competencia Cognitiva* obtienen el valor promedio más alto y se refiere a la *identificación con el centro educativo*, seguido del *dominio de la disciplina que enseña*, la *capacidad investigadora*. Resulta significativo que los directores de centros educativos perciban estos indicadores como imprescindibles en el perfil del maestro. Esto invita a pensar cómo se debería abordar desde el Plan de Estudios de Magisterio. Siguiendo con el análisis de los datos se muestra que los *ítems* más importantes de la *Competencia Personal* para los directivos son: la capacidad de mantener el *equilibrio emocional*, el saber respetar los *deberes éticos de la profesión*, en las diferentes funciones asumidas con padres, con otros profesores, con los estudiantes y con el Proyecto Educativo y la *capacidad de trabajo*. En este sentido, es muy revelador el estudio realizado por Freire et al. (2013) sobre las competencias requeridas por los empresarios entre las que destacan entre otras las personales y las instrumentales.

Tabla 86

Valoración de las competencias profesionales para los directivos

	Indicadores	M	DT
<i>más valoradas</i>	<i>Identificación con el centro educativo (CC)</i>	3.95	.22
	<i>Estabilidad emocional (CP)</i>	3.95	.23
	<i>Autoridad moral (CS)</i>	3.89	.36
	<i>Dominio de la disciplina que enseña (CC)</i>	3.88	.33
	<i>Orientación a las familias (CS)</i>	3.88	.33
	<i>Trabajo en equipo (CS)</i>	3.88	.33
	<i>Promoción de la convivencia (CDM)</i>	3.86	.35
	<i>Capacidad comunicativa (CS)</i>	3.86	.35
	<i>Capacidad investigadora (CC)</i>	3.82	.38
	<i>Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (CDM)</i>	3.82	.38
	<i>Orientación académica y personal al alumnado (CDM)</i>	3.82	.38
	<i>Orientación y Acción Tutorial (CDM)</i>	3.82	.38
	<i>Compromiso ético (CP)</i>	3.82	.38
	<i>Capacidad de trabajo (CP)</i>	3.82	.38
<i>menos valoradas</i>	<i>Visión y anticipación de la realidad (CP)</i>	3.44	.57
	<i>Capacidad de comunicarse en una 2ª lengua (CS)</i>	3.44	.57
	<i>Capacidad de influir (CP)</i>	3.42	.63
	<i>Conocimiento de modelos de instrucción</i>	3.42	.53
	<i>Conocimiento de la Psicología del Desarrollo</i>	3.40	.72
	<i>Dominio de las tecnologías de la información (CDM)</i>	3.35	.55
	<i>Conocimiento de la legislación CDM)</i>	3.26	.66

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal

Estas valoraciones evidencian que lo que tienen en cuenta los directivos participantes en el estudio sobre el perfil competencial del maestro no es solo la preparación académica –esencial por otra parte para el ejercicio de la función docente–, sino las características personales e interpersonales necesarias para realizar un trabajo de calidad, más difíciles de implementar desde el currículum en la formación inicial. Estos resultados coinciden con la valoración otorgada por los profesores universitarios, conscientes de la relevancia que tiene para el perfil del maestro las cualidades personales para realizar un trabajo de calidad.

Respecto a la *Competencia Social –saber estar –* que se refiere a los aspectos comunicativos y actitudinales que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo y desarrollarse profesionalmente, el promedio más alto lo obtienen: tener *autoridad moral* que facilite la exigencia y el buen clima del aula, saber *orientar de modo profesional a las familias*, tener *capacidad comunicativa* y *habilidades interpersonales* para colaborar en los distintos *equipos de trabajo* del centro educativo. Sin duda, son competencias claves para la gestión del aula y la interrelación con el contexto de trabajo.

En cuanto a los indicadores de la *Competencia Didáctico- Metodológica* las medias más altas y las que tienen mayor homogeneidad en las respuestas son aquellas relacionadas con el aula: *el clima del aula; la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación académica y personal del alumnado.*

Entre los *ítems* que evidencian un menor grado de importancia se encuentran *el conocimiento de la Psicología del Desarrollo, el conocimiento sobre la legislación educativa vigente, la capacidad de comunicarse en una 2ª lengua, el dominio de las tecnologías de la información.* Este resultado en los directivos parece incoherente si se tienen en cuenta que estas competencias son esenciales en el contexto actual. Por último, se presenta el perfil competencial con los indicadores más valorados por los directivos (Figura 48).

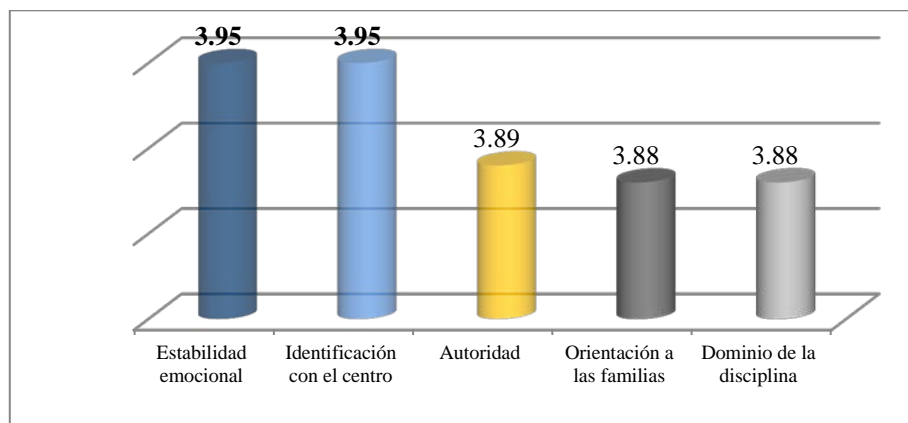


Figura 48
Indicadores del CPMEP más valorados por los directivos

Ahora bien, tener en cuenta la perspectiva de los directivos sobre el perfil competencial que requiere el maestro significa realizar los cambios necesarios en la oferta formativa con el fin de responder a las demandas. Es decir, una formación que vaya más allá de una mera transmisión de contenidos, en la que se integren armónicamente las competencias personales, interpersonales y sociales relacionadas con la formación integral de la persona.

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

El análisis comparativo e inferencial nos ha permitido conocer si las variables de corte son significativas o no.

B.1 Resultados del grado de importancia según el sexo

Se presentan las medias para cada una de las competencias de la escala del grado de importancia según el sexo. En la Figura 49 las mujeres directivas obtienen promedios ligeramente superiores en la competencia cognitiva, metodológica y personal, mientras que los directivos lo obtienen en la social.

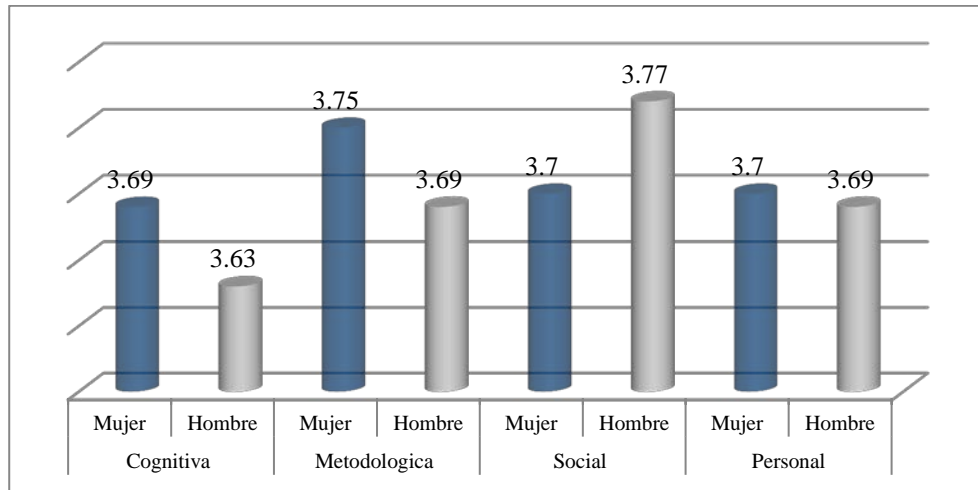


Figura 49
Valoración de los directivos en función del sexo

La prueba *t de Student* para muestras independientes ha revelado que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

B.2 Resultados según la titularidad del centro educativo

En general, todos subrayan como muy importantes: *el dominio de la materia*, la *identificación con el centro educativo* –una de las mejor valoradas–, tener *autoridad moral*, la *orientación a las familias* y la *estabilidad emocional*. Estas valoraciones sugieren la visión de los directivos sobre lo que consideran esencial en los futuros candidatos para trabajar en sus instituciones. Por otra parte, los valores promedios más altos se encuentran en los directivos que ejercen en centros públicos entre 3.90 y 4, destacando con la máxima puntuación la *capacidad pedagógica* y la *estabilidad emocional*. Los datos más relevantes referidos a la escala importancia en función de la distribución por titularidad del centro educativo se muestran en la Tabla 87.

Tabla 87

Valoración de los indicadores para los directivos según la titularidad del centro

		Titularidad (IMPORTANCIA)					
		Público (n= 17)		Privado (n=49)		Concertado (n=65)	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
más valoradas	Dominio de la materia	3.90	.32	3.94	.24	3.83	.38
	Capacidad pedagógica	4.00	.00	3.83	.38	3.72	.45
	Identificación con el centro	3.90	.32	3.94	.24	3.97	.19
	Promoción de la Convivencia	3.90	.32	3.78	.43	3.90	.31
	Trabajo en equipo	3.90	.32	3.83	.38	3.90	.31
	Autoridad	3.90	.32	3.89	.32	3.90	.41
	Orientación a las familias	3.90	.32	3.89	.32	3.86	.35
	Estabilidad emocional	4.00	.00	3.89	.32	3.97	.19
menos valoradas	Conocimiento de una 2ª lengua	3.10	1.10	3.44	.70	3.52	.57
	Influencia	3.40	.70	3.39	.61	3.45	.63
	Visión y anticipación	3.40	.52	3.33	.59	3.52	.57
	Dominio de las TIC	3.60	.52	3.06	.54	3.45	.51

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

Señalan como menos importantes para dicho perfil los indicadores: *la capacidad de comunicarse en una segunda lengua y la visión y anticipación ante los problemas que puedan surgir en el contexto escolar y el dominio de las TIC*. En este último, se evidencia una distancia mayor entre los directivos de centros públicos y privados. El análisis de la varianza (ANOVA) confirma que esta diferencia es significativa ($F= 4.586$; $p<.014$). La prueba de contraste nos ha indicado que existen diferencias entre los centros privados y los públicos ($p<.036$) y entre los centros privados y los concertados ($p<.049$). Quizás esta diferencia se deba a la formación de los docentes en materias relacionadas con las TIC, no todos los profesores están sensibilizados sobre la importancia que tiene en la práctica educativa, ciertamente su incorporación en las aulas trae consigo que los centros educativos estén preparados y cuenten con los recursos necesarios (Cabero y Marín, 2014). Esto puede estar determinado por la tipología de centro, en este sentido pensamos que los centros públicos pueden estar más preparados e implicados en esta innovación educativa.

B.3 Resultados según la experiencia docente

Otra de las variables de corte que se ha analizado es la experiencia docente en los intervalos solicitados en el cuestionario. Tal y como se pone de manifiesto en la Tabla 88, los directivos con menos experiencia valoran más alto un gran número de indicadores, a excepción de la identificación con el centro educativo, con una diferencia de -0.43 con los de mayor experiencia.

Tabla 88

Importancia de los indicadores para los directivos según la experiencia docente

Indicadores		Experiencia docente (IMPORTANCIA)							
		> 3 años		4-15 años		16-25 años		>25 años	
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
más valorados	Dominio de la materia que enseña	4.00	.00	3.92	.28	3.76	.44	3.93	.27
	Identificación con el centro educativo	3.50	.71	3.96	.20	4.00	.00	3.93	.27
	Tener autoridad	4.00	.00	3.88	.45	3.94	.24	3.86	.36
	Capacidad de trabajo	4.00	.00	3.92	.28	3.76	.44	3.93	.27
	Orientación a las familias	4.00	.00	3.88	.34	3.94	.24	3.79	.43
	Estabilidad emocional	3.50	.71	4.00	.00	3.88	.33	4.00	.00
menos valorados	Dominio de las TIC	3.00	1.41	3.42	.50	3.35	.49	3.29	.61
	Conocimiento de una 2ª Lengua	3.50	.71	3.42	.78	3.59	.71	3.21	.70
	Conocimiento de la Psicología	3.50	.71	3.38	.92	3.47	.51	3.36	.63

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

Sobresalen como mejor valorados con puntuaciones muy similares, entre los grupos según la experiencia, los ítems: *conocer los contenidos que hay que enseñar*, *tener autoridad* basada en la coherencia y en la *capacidad de trabajo* y saber *orientar de modo profesional a las familias* tendiendo puentes con el centro educativo como señalan otros estudios (Castro y García-Ruiz, 2013; De Juanas et al., 2012). Hoy el profesorado y las familias se necesitan mutuamente para favorecer las relaciones interpersonales y potenciar el aprendizaje a través de la participación (Reparaz y Naval, 2014; Sarramona y Rodríguez, 2010).

Los directivos con mayor experiencia docente, como se aprecia en la parte inferior de la Tabla, consideran como menos importantes: *el dominio de las TIC*, *el conocimiento de una segunda lengua* y *el conocimiento de la Psicología del Desarrollo*. Expresando con sus valoraciones las competencias que no son tan relevantes para el buen desarrollo de las funciones de maestro. Una vez más, se pone de manifiesto la incongruencia entre

la exigencia de los centros educativos en torno al dominio de una lengua extranjera y de la competencia digital y la importancia que le conceden.

El análisis de la comparación de medias en función de los años de experiencia docente nos indica las diferencias significativas en siete competencias (Tabla 89). Sobresalen: *conocer y enseñar estrategias de aprendizaje* ($F= 7.998$; $p<.000$) *conocer la organización del centro educativo* ($F= 4,262$; $p<.009$), y *la estabilidad emocional* ($F= 4,4.504$; $p<.007$).

Tabla 89

ANOVA. Escala de importancia para los directivos. Variable: experiencia docente.

	<i>F</i>	<i>p</i>
Identificación con el centro educativo	3.369	.025*
Conocimiento del centro educativo	4.262	.009*
Capacidad investigadora	3.508	.021*
Conocimiento estrategias de aprendizaje	7.998	.000**
Capacidad empática	3.091	.035*
Estabilidad emocional	4.504	.007*
Confianza y seguridad en sí mismo	3.175	.031*

* $<.05$; ** $<.01$. Fuente: Base datos directivos, SPSS

Para conocer entre qué intervalos de experiencia docente están estas diferencias se ha aplicado una prueba de contraste, como se puede apreciar (Tabla 90).

Tabla 90

ANOVA contraste posterior. Importancia para los directivos, experiencia docente

			Diferencia de medias (I-J)	<i>p</i>	<i>(Post hoc)</i> <i>IC</i>	
Identificación centro educativo	>3 años	4 a 15 años	-.458*	.045*	-.91	-.01
		16 a 25 años	-.500*	.027*	-.96	-.04
Conocimiento del centro educativo	>3 años	4 a 15 años	-1.250*	.012*	-2.29	-.21
		> 25 años	-1.071*	.049*	-2.14	.00
Conocimiento estrategias de aprendizaje	> de 3 años	4 a 15 años	-1.375*	.000**	-2.20	-.55
		16 a 25 años	-1.265*	.001**	-2.10	-.43
		> 25 años	-1.357*	.000**	-2.20	-.51
Capacidad empática	> de 3 años	4 a 15 años	-.875*	.042*	-1.73	-.02
Estabilidad emocional	> de 3 años	4 a 15 años	-.500*	.019*	-.94	-.06
		> 25 años	-.500*	.024*	-.95	-.05

* $<.05$ ** $<.001$. Fuente: Base datos directivos, SPSS

Existen diferencias significativas en cinco indicadores, tanto entre los directivos de menor y los de mediana experiencia, como entre los de mayor experiencia. Sobresale el ítem *conocimiento de estrategias de aprendizaje* ($p < .000$) para un nivel de confianza 99%. Los directivos, a medida que adquieren experiencia, valoran como más importantes estos indicadores.

Escala nivel de logro

A. Análisis descriptivo de las competencias

El análisis de los resultados de la escala del nivel de logro desde la percepción de los directivos responde al objetivo 2: *indagar cuales son las competencias profesionales que se encuentran más y menos desarrolladas en de los estudiantes del Grado de Educación Primaria*. El criterio que se ha tenido en cuenta para considerar las más logradas ha sido las medias entre 3.12 y 3.35 puntos y las menos adquiridas las que toman valores entre 2.39 y 2.51 La media total se sitúa en torno a 2.81. Se presenta a continuación los datos más relevantes en función de las distintas variables solicitadas en el cuestionario a este colectivo (Tabla 91).

Para los directivos los indicadores que perciben algo más logrados pertenecen a la *Competencia Cognitiva*, es decir, al conjunto integrado de conocimientos específicos de la profesión. Como se puede ver son *el conocimiento de la Psicología del Desarrollo, el dominio de la disciplina que enseña*.

En cuanto a la *Competencia Didáctico-Methodológica* las medias de los ítems toman valores entre 3.12 y 3.05. Las que consideran algo más adquiridas son: *la capacidad pedagógica, el conocimiento de metodologías y las estrategias de aprendizaje* que implica saber integrarlas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la *Competencia Social* que hace referencia a los aspectos interpersonales y actitudinales que permiten a la persona interactuar en distintos contextos. El indicador que ha obtenido un promedio cercano a 3 puntos y se considera que está un poco más desarrollado que el resto es *la capacidad de trabajar en equipo*.

Tabla 91

Valoración del logro de las competencias profesionales según los directivos

		Indicadores	M	DT
más logradas		<i>Conocimiento de la Psicología del Desarrollo(CC)</i>	3.35	.79
		<i>Dominio de la disciplina que enseña (CC)</i>	3.18	.73
		<i>Capacidad pedagógica (CDM)</i>	3.12	.87
		<i>Conocimiento de metodologías (CDM)</i>	3.07	.78
		<i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje(CDM)</i>	3.05	.87
		<i>Trabajo en equipo (CS)</i>	2.96	.84
		<i>Capacidad de trabajo (CP)</i>	2.96	.80
		Indicadores	M	DT
menos logradas		<i>Identidad con el centro educativo (CC)</i>	2.61	1.05
		<i>Estabilidad emocional(CP)</i>	2.53	.98
		<i>Liderazgo (CS)</i>	2.51	.78
		<i>Visión y anticipación frente a la realidad(CP)</i>	2.42	.78
		<i>Resistencia a las adversidades (CP)</i>	2.39	.88

Nota: CC= competencia cognitiva; CDM= competencia metodológica; CS= competencia social; CP= competencia personal

Finalmente, el análisis individual de la *Competencia Personal* pone de manifiesto que los indicadores que consideran algo logrados, con medias que oscilan entre 2.96 y 2.93, son *capacidad para acometer las propias metas de trabajo* con responsabilidad y respetar los *deberes éticos* de la profesión.

Por otro lado, en la parte inferior de la Tabla 91 se puede apreciar el sentir de los directivos sobre las competencias que piensan que están menos adquiridas en los estudiantes: *identificación con el centro educativo*, es decir conocer el Proyecto Educativo del Centro y saber transmitir la misión y los valores del mismo. Sin duda estos elementos percibidos como poco logrados por los directivos no suelen trabajarse específicamente en el Plan de Estudios de los maestros. Tal vez sería interesante incorporar en la formación inicial y permanente. Además, también perciben como menos adquiridas: la *estabilidad emocional* –percibida por todos los directivos como muy importante (M= 3.95) –, *liderazgo*, la *resistencia ante las adversidades* y la *visión para afrontar los acontecimientos* que se puedan plantear en el ámbito escolar.

Esto revela la creencia de los directivos sobre las competencias referidas al saber ser, y pueden estar expresando lo que se debería potenciar en el Plan de Estudios de Magisterio por la importancia que tiene para realizar un trabajo con profesionalidad.

B. Análisis de los resultados de las variables de clasificación

A continuación se analizan las diferencias en la percepción del logro en función de las variables tanto personales –sexo–, como las docentes –años de experiencia y titularidad del centro educativo.

B.1 Resultados del nivel de logro según el sexo

Las puntuaciones de los directivos a la escala del nivel de logro, en función del sexo, como se aprecian en la Figura 50, las medias oscilan entre 2.42 y 3.1. La competencia mejor valorada por las mujeres es la Didáctico- Metodológica.

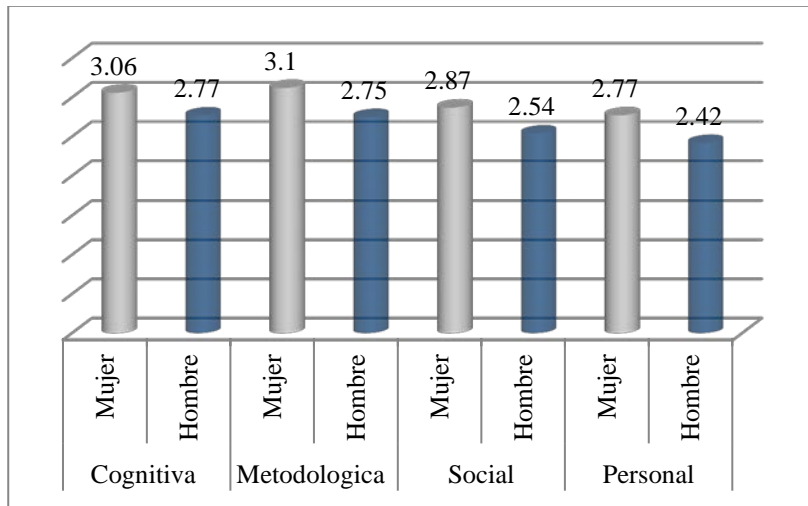


Figura 50
Valoración del logro según los directivos en función del sexo

Por otro lado, ambos sexos señalan que los indicadores que están algo conseguidos son el *dominio de la materia que enseña* y el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo*, ambos pertenecientes a la competencia cognitiva.

Los indicadores de la competencia personal que los hombres perciben como poco adquiridos son: *la resistencia ante las adversidades*, *la iniciativa y espíritu emprendedor*, *la estabilidad emocional* y *la confianza y seguridad en sí mismos*. También obtienen medias bajas saber *orientar a las familias* y *tener autoridad*.

Para saber si existen diferencias entre los directivos atendiendo a la variable sexo se ha utilizado la prueba de *t de Student* para dos muestras independientes con un intervalo de confianza del 95% y 99% (Tabla 92).

Tabla 92

T de Student. Logro para los directivos. Variable de agrupación: sexo

Competencias	Mujer		Hombre		F	t	p
	M	DT	M	DT			
Evaluación del proceso de enseñanza	3.24	.85	2.61	.66	4.246	2.970	.004*
Orientación Académica y personal	3.06	.81	2.52	.67	0.36	2624	.011*
Autoridad	3.03	.87	2.26	.69	130	3.548	.001**
Orientación a las familias	3.09	.90	2.22	.80	1568	3752	.000**
Resistencia a las adversidades	2.62	.85	2.04	.82	2.264	2.526	.014*
Iniciativa y espíritu emprendedor	3.00	.82	2.22	.67	450	3.850	.000**
Compromiso ético	3.15	.82	2.61	.94	1.111	2.289	.026*

*. <.05; **<.01. Fuente: Base de datos directivos

Los resultados revelan que siete indicadores muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres, destacan las competencias referidas a *tener autoridad, la orientación a las familias y tener iniciativa y espíritu emprendedor* a un nivel de confianza del 99%. También sobresalen algunos indicadores de la Competencia Personal y Didáctico-Metodológica.

B.2 Resultados según la titularidad del centro educativo

Continuando con el análisis de otra de las variables de clasificación en la Tabla 93 se presentan los resultados más relevantes de la escala del nivel de logro, en función de la titularidad del centro educativo en el que ejercen como directivos los participantes en el estudio.

Desde una primera mirada se aprecia que los valores promedios son algo mayores para los de la titularidad pública (M= 3.07); hay una distancia pequeña entre las medias de los centros los privados y los concertados. La mayor diferencia se da en el indicador *resistencia a las adversidades* (+0.86) entre los centros públicos y los privados.

Tabla 93
Logro de los indicadores para los directivos según la titularidad del centro

		Titularidad (LOGRO)					
		Público (M=3.07)		Privado (M= 2.65)		Concertado (M=2.83)	
		M	DT	M	DT	M	DT
más logrados	Dominio de la materia	3.10	.74	3.22	.65	3.17	.80
	Capacidad pedagógica	3.40	.84	3.11	1.02	3.03	.78
	Conocimiento de la Psicología	3.60	.52	3.22	.88	3.34	.81
menos logrados	Conocimiento del centro educativo	2.60	.70	2.67	.84	2.76	1.02
	Resistencia ante las adversidades	2.80	1.03	1.94	.64	2.52	.87
	Capacidad de influir	2.60	.97	2.33	.77	2.66	.81
	Visión y anticipación ante la realidad	2.50	.85	2.28	.57	2.48	.87

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

En relación al contraste entre los directivos que ejercen en centros de distinta titularidad se observan diferencias entre los que ejercen en centros públicos frente a los que trabajan en centros privados y concertados (Figura 51). Los indicadores que consideran menos logrados son: *la visión y anticipación ante la realidad, la resistencia ante las adversidades, la capacidad de influir, el conocimiento del centro educativo.*

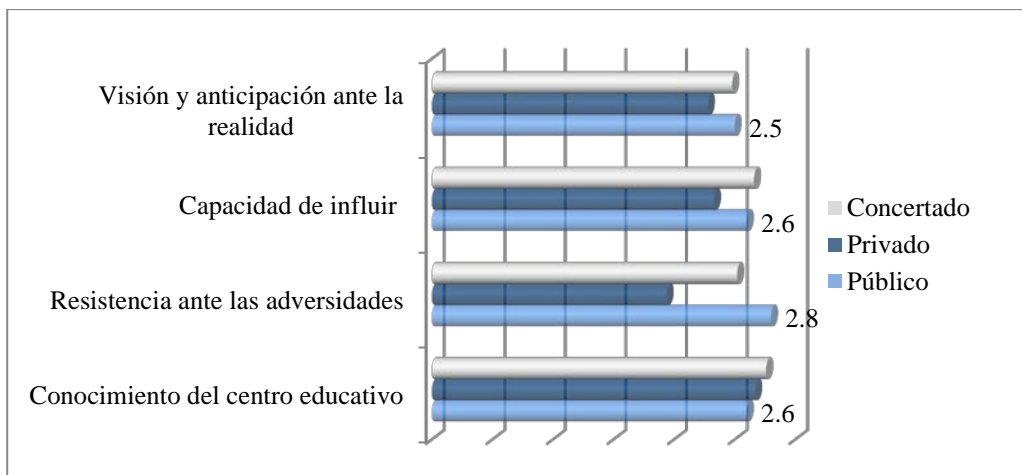


Figura 51
 Promedios en el logro según los directivos. Variable: titularidad del centro

Se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones medias en función de la titularidad del centro educativo en los siguientes indicadores: *atención a la diversidad* (F=2.838; $p<.045$), *capacidad de trabajar en equipo* (F=2.348; $p<.034$)

resistencia a las adversidades ($F=2.838$; $p<.022$). En esta última el análisis de las comparaciones múltiples (prueba de Scheffé) nos ha permitido confirmar que las diferencias ($p<.042$) se producen entre los directivos de centros públicos y privados.

B.3 Resultados según la experiencia docente

Por último, es interesante la valoración que hacen los directivos en función de su experiencia docente. Se presenta a continuación la Tabla 94 los hallazgos en los rangos establecidos en el instrumento.

Los ítems que los directivos estiman que están más adquiridos por los estudiantes con medias muy similares en los distintos rangos se refieren, por una parte, a la competencia cognitiva: el *dominio de la disciplina que enseña*; el *conocimiento de la Psicología del desarrollo* y, por otra, a la competencia metodológica: la *capacidad pedagógica, planificación y organización y el trabajo en equipo*.

Tabla 94

Logro de los indicadores para los directivos según la experiencia docente

Indicadores	Experiencia docente (LOGRO)								
	> 3 años		4-15 años		16-25 años		>25 años		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
más logrados	Dominio de la materia que enseña	3.36	.81	3.21	.88	3.31	.61	3.24	.71
	Conocimiento de la Psicología	3.18	.98	3.29	.86	3.48	.73	3.45	.71
	Capacidad pedagógica	3.09	.70	2.99	.88	3.33	.81	3.36	.74
	Planificación y organización	3.27	.79	3.02	.91	3.10	.77	3.09	.80
	Trabajo en equipo	3.09	.94	3.05	.76	3.10	.82	3.27	.91
menos logrados	Dominio de las TIC	2.55	.82	2.88	.89	3.12	.78	2.85	.97
	Conocimiento de una 2ª Lengua	2.64	.92	2.72	.92	2.88	.88	2.64	.96
	Estabilidad emocional	2.82	.87	2.53	.95	2.60	1.00	2.67	1.05

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

En cuanto a los ítems que los directivos identifican como menos logrados señalan; *el dominio de las TIC, el conocimiento de una segunda lengua y la estabilidad emocional*.

La mayor distancia, en cuanto al logro en función de la experiencia se da entre los grupos de menor y los de mayor experiencia en los ítems *creatividad*. (+0.52), *visión y anticipación* (+0.54) y *conocimiento de la legislación* (-0.58). Los participantes de

mayor experiencia perciben como menos logrados los dos primeros indicadores frente a los que tienen menos experiencia. No obstante coinciden en valorar de la misma manera el *conocimiento de los distintos modelos de instrucción y las relaciones interpersonales*. No se han encontrado diferencias significativas en función de la experiencia docente de los directivos.

1.1.5 Síntesis del análisis descriptivo general

Se presentan a continuación, los resultados del análisis descriptivo de forma sintética. En primer lugar, lo más relevante de toda la muestra tanto de la escala de importancia, como de la escala del logro y, en segundo lugar, los resultados de mayor interés de cada uno de los colectivos que han participado en el estudio: el profesorado universitario, los estudiantes, los tutores del Prácticum y los directivos de centros educativos. Así como las escalas importancia y logro en función de las variables de clasificación.

Los resultados globales de toda la muestra participante en el estudio (n=421), ponen de manifiesto que las dimensiones que conforman el instrumento han sido valoradas como importantes, pero no como logradas (Tabla 95). Destaca como mejor puntuada la dimensión *metodológica –saber hacer–*. Seguida por la *dimensión social –saber estar–*, y de la *competencia personal –saber ser–*. Por último, la *dimensión cognitiva*, con puntuación muy cercana a las otras tres, y que, junto a los datos de desviación típica y del coeficiente de variación, indican la homogeneidad en las respuestas.

Tabla 95

Importancia y logro de las competencias del CPMEP para toda la muestra

Grado de importancia				Nivel de logro			Dif. M <i>p</i>
<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	
3.68	.25	6.79%	Cognitiva	3.09	.52	16.82	.000**
3.74	.26	6.95%	Metodológica	3.02	.60	19.96%	.000**
3.72	.25	6.72%	Social	2.88	.65	22.56%	.000**
3.71	.28	7.54%	Personal	2.87	.70	24.39%	.000**

Nota: *CV= coeficiente de variación. Dif. M= Diferencia Medias importancia-logro.*

****** $p < .01$. Fuente: Base de datos toda la muestra

Con relación al nivel de logro las medias oscilan entre 2.87 y 3.09, resultado que indica la diferencia existente entre lo que consideran importante y la realidad. Además, el conjunto de la muestra percibe como menos desarrollada la *competencia personal* y

como la más lograda la *competencia cognitiva*. Este dato es de gran interés, teniendo en cuenta que la competencia valorada como menos importante la cognitiva (3.68) se presenta como la más lograda, si bien, la puntuación no es elevada. Si se comparan los resultados entre el grado de importancia y el nivel de logro, la menor diferencia de medias se da en la competencia cognitiva, por tanto, existe una mayor adecuación entre lo relevante y lo logrado. El valor de la *t* de *Student* para muestras relacionadas revela que estas diferencias son estadísticamente muy significativas: Competencia Cognitiva ($t= 22.48$; $p<.000$), Competencia Metodológica ($t= 23.08$; $p<.000$), Competencia Social ($t= 25.90$; $p<.000$) y en la Competencia personal ($t= 24.41$; $p<.000$) a favor del grado de importancia.

Respecto a cuáles son las competencias profesionales más valoradas por el conjunto de la muestra y cual el nivel de desarrollo de las mismas, se ha analizado el perfil competencial teniendo en cuenta las medias más altas que han obtenido los indicadores de cada una de las dimensiones, la desviación típica y el coeficiente de variación. El criterio que se ha seguido para considerar las más valoradas ha sido las medias que oscilan entre 3.89 y 3.85. En la Tabla 96 se aprecia que los valores promedios más altos,

Tabla 96
Importancia y logro de los indicadores del CPMEP para toda la muestra

	grado importancia				nivel de logro			Dif. M
	M	DT	CV		M	DT	CV	
más valoradas	3.89	.32	8.22%	Orientación a familias	2.84	.99	34.85%	.000**
	3.88	.38	9.79%	Capacidad comunicativa	2.97	.85	28.61%	.000**
	3.87	.35	9.04%	Orientación al alumnado	3.05	.86	28.19%	.000**
	3.86	.34	8.80%	Estabilidad emocional	2.79	.95	34.05%	.000**
	3.86	.36	9.32%	Capacidad pedagógica	3.19	.77	24.13%	.000**
	3.85	.35	9.09%	Dominio de los contenidos	3.28	.76	23.17%	.000**
menos valoradas	3.36	.61	18.15%	Dominio de las TIC	2.91	.85	29.41%	.000**
	3.41	.66	19.38%	Conocimiento sobre la legislación	3.00	.80	26.66%	.000**
	3.46	.67	19.36%	Negociación	2.80	0.92	32.96%	.000**
	3.48	.56	16.09%	Capacidad de comunicarse en una 2ª lengua	2.69	0.84	31.30%	.000**

Nota: CV= *coeficiente de variación*. Dif. M= Diferencia Medias importancia-logro
** $p<.01$: Fuente: Elaboración propia a partir tabla personalizada

se refieren a la *orientación a las familias, la capacidad comunicativa, la orientación académica y personal del alumnado, estabilidad emocional, capacidad pedagógica y*

dominio de los contenidos curriculares. En los seis indicadores hay un alto grado de acuerdo y unanimidad puesto que los valores de desviación típica y coeficiente de variación son bajos. Teniendo en cuenta los resultados extraídos puede decirse que los indicadores actitudinales –saber estar y saber ser– pertenecientes a la dimensión social, personal prevalecen en todos los colectivos sobre los metodológicos y cognitivos.

El criterio seguido para considerar las menos valoradas por el conjunto de la muestra, ha sido las medias que oscilan entre 3.36 y 3.48. Llama la atención la baja valoración que obtiene el *dominio de las TIC y la capacidad de comunicarse en una segunda lengua*, más si tenemos en cuenta que, en la práctica educativa, son una herramienta necesaria para trabajar con los estudiantes en el aula de acuerdo a las exigencias actuales. Este resultado se corresponde con las apreciaciones realizadas por Marín et al. (2010) quienes afirman que –desde la óptica de los estudiantes de Magisterio– no son imprescindibles la formación en las TIC, ni el aprendizaje de una segunda lengua.

Respecto al nivel de logro, los indicadores que perciben como más adquiridos son el *dominio de los contenidos curriculares y la capacidad pedagógica*, pilares básicos de la formación y claves en el ejercicio diario de la profesión. Estos resultados coinciden con otros estudios realizados con maestros en activo (Casero, 2010; González et al., 2010; Pesquero et al., 2008; Valdemoros y Lucas, 2014). Por otra parte, las menos logradas se refieren a *la capacidad de comunicarse en una segunda lengua*. Cabe destacar, de igual forma, que *orientación a las familias y capacidad comunicativa*, pese a ser ambas ampliamente identificadas como muy importantes, las consideren como poco logradas. Estos resultados se corresponden con las apreciaciones realizadas por Domingo et al. (2013), Gutiérrez, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios (2011), entre otros.

La comparación de los resultados entre la *importancia* y el *logro* pone de manifiesto que la menor diferencia de medias entre las más valoradas se da en el *dominio de los contenidos curriculares y la capacidad pedagógica*, lo que puede indicar que en la formación inicial se esté incidiendo más que en la *orientación a las familias y capacidad comunicativa* donde la diferencia es mayor. El valor de la *t de Student* para muestras relacionadas revela que estas diferencias son estadísticamente significativas ($p < .000$), a favor del grado de importancia en nueve de los indicadores (Tabla 97).

Tabla 97

t de Student: indicadores de las escalas importancia y logro para toda la muestra

		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Conocimiento sobre La Legislación	Importancia	3.41	.66	9.352	.000**
	Logro	3.00	.80		
Capacidad pedagógica	Importancia	3.19	.77	-16.651	.000**
	Logro	3.86	.36		
Dominio de Las TIC	Importancia	3.36	.61	10.327	.000**
	Logro	2.91	.85		
Orientación académica y personal	Importancia	3.05	.86	-18.731	.000**
	Logro	3.87	.35		
Capacidad comunicativa	Importancia	3.88	.38	21.201	.000**
	Logro	2.97	.85		
Capacidad de comunicarse en una 2ª Lengua	Importancia	2.80	.92	-13.269	.000**
	Logro	3.46	.67		
Negociación	Importancia	3.48	.56	17.738	.000**
	Logro	2.69	.84		
Dominio de los contenidos	Importancia	3.85	.35	14.767	.000**
	Logro	3.28	.76		
Orientación a familias	Importancia	2.97	.92	-19.323	.000**
	Logro	3.89	.32		

**<.01. Base de datos toda la muestra, SPSS

Por último, se presenta la comparación de las competencias más valoradas por el conjunto de la muestra, destacando solo los promedios más altos (Figura 52).

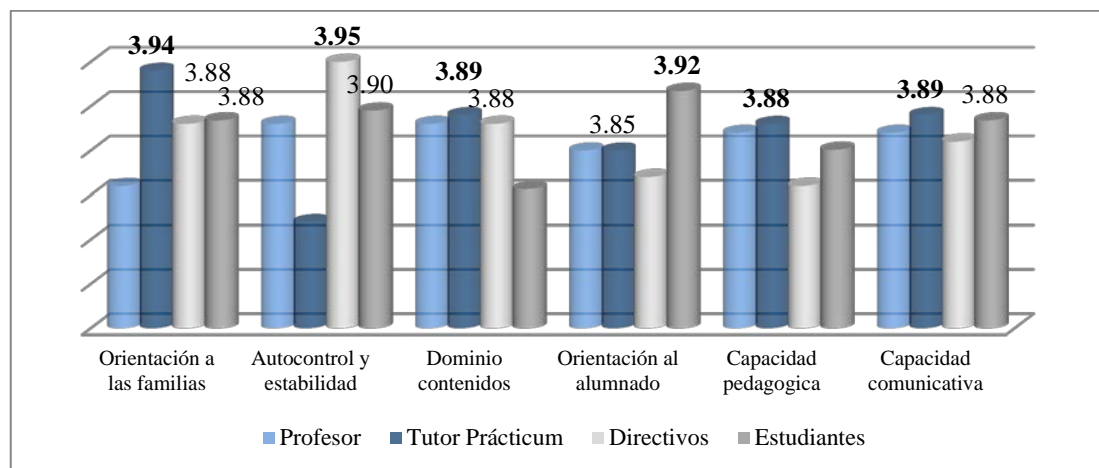


Figura 52

Promedios de las competencias más valoradas por cada grupo

La alta valoración por parte de los tutores del Prácticum a la *orientación a las familias* parece indicar el convencimiento que tienen los maestros en activo de los beneficios de implicar a las familias en la tarea educativa. Este resultado obtenido en esta investigación va en la misma dirección que la propuesta por la investigadora Epstein (2011) quien señala la repercusión positiva que tiene el trabajo conjunto entre la familia y el centro educativo en el rendimiento y en el desarrollo de los estudiantes. Por otra parte, los profesores y los directivos consideran esencial en el perfil del maestro la *estabilidad emocional*, investigaciones de referencia avalan estos resultados (Álvarez y Bisquerra, 2012; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007 y Livia y García, 2015). La valoración otorgada al dominio de los contenidos curriculares es similar en el profesorado, directivos y tutores del Prácticum poniendo de manifiesto la importancia que tiene en el perfil del maestro. Esta valoración guarda relación con los resultados de Rosales (2014), González et al. (2010) y Valdemoros y Lucas (2014). Mientras que para los estudiantes la más valorada es la *orientación académica y personal al alumnado*, tal vez en esta percepción subyace la importancia que tiene la ayuda que han recibido en la universidad a través de la tutoría académica.

1. Profesorado

Los resultados descriptivos generales del colectivo del profesorado universitario muestran que todos los indicadores han sido mejor valorados, con puntuaciones más altas, en la escala de importancia que en la del nivel de logro. La media total se sitúa en torno a 3.68 puntos. Los valores promedios más altos se refieren al *compromiso ético*, *autocontrol* y *estabilidad, dominio de la disciplina que enseña*. Seguidos muy de cerca por indicadores esenciales para el maestro como son: *tener autoridad moral*, *capacidad comunicativa* y *capacidad para enseñar*. El actual panorama escolar requiere una formación en profundidad de todos estos aspectos que vaya más de lo puramente académico, si se quiere contribuir en la formación de los futuros maestros y mejorar la calidad de la educación. En este sentido, es importante tener en cuenta la percepción del profesorado que forma a estos alumnos.

La media de las que consideran menos logradas es de 2.71 puntos, la distancia entre las dos escalas de 0.97. Sobresalen por su baja puntuación *la capacidad de negociar*, y *la falta de flexibilidad y adaptación ante situaciones nuevas y resolución de problemas*. Ninguna ha sido considerada por este colectivo como importante.

Si atendemos a un análisis global más detallado en función de distintas variables de clasificación cabe destacar las siguientes apreciaciones:

- *Sexo*. Los resultados generales en función del sexo permiten concluir que las mujeres valoran como más importantes y algo más logrados casi todos los indicadores en comparación con los hombres, existiendo diferencias significativas en las medias de la dimensión cognitiva y metodológica a favor de las profesoras. El análisis detallado por ítems permite apreciar las que son más valoradas por los varones, la puntuación más alta la obtiene *la estabilidad emocional* seguida de la *capacidad de trabajo*, *capacidad comunicativa* y *resolución de problemas*. Destacar que estas diferencias no son significativas. En cuanto al logro los hombres perciben como muy poco desarrolladas el 90% de los indicadores de la competencia personal y las diferencias entre ambos sexos son claramente significativas en *el compromiso ético* y *la toma de decisiones* como hemos reflejado anteriormente.

- *Edad*. Los resultados globales indican que todos puntúan más alto y de modo similar los indicadores que expresan contenidos referidos a la dimensión cognitiva, social y personal. En cuanto al logro, todos estiman poco desarrollados los ítems de estas dimensiones. Los resultados nos indican que si existen diferencias claramente significativas en función de la variable edad, en la competencia cognitiva en el indicador *conocimiento de la Psicología del Desarrollo*, entre el profesorado de mayor edad y en la metodológica en el ítem *dominio de las TIC*. Se concluye que la edad del profesorado influye en la percepción del logro de estos indicadores.

- *Área de conocimiento*. En líneas generales el profesorado de Pedagogía y Ciencias Sociales valora como más importantes la mayoría de los indicadores (3.73 y 3.78 puntos respectivamente), mientras que el profesorado de Artes y Humanidades. Psicología y Ciencias obtiene un promedio menor aunque muy cercano a las demás áreas de conocimiento. Los indicadores que han obtenido la máxima puntuación (4) han sido *dominio de la disciplina*, *capacidad pedagógica*, *trabajo en equipo*, *orientación a las familias*, *capacidad de trabajo* y *compromiso ético*. La diferencia de medias más significativa se da entre el Área de Psicología y el resto en el indicador *capacidad comunicativa*. En cuanto a la escala del logro, se aprecia que el profesorado de las áreas de Ciencias (2.57) y el profesorado de Psicología (2.58), señalan como menos logrados

un mayor número de indicadores. Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

- *Experiencia docente.* Para ambas escalas, importancia y logro, el profesorado de mayor experiencia docente ha valorado como más importante y más logrado un mayor número de ítems, concretamente más del 70% del total, en comparación con el profesorado de menos de 3 años de experiencia. Además, los valores más altos en la escala importancia se sitúan en el grupo de profesorado con más experiencia de 25 años. El análisis de las diferencias medias confirma que existen diferencias significativas en ocho de los indicadores entre el profesorado de 4 a 15 años de experiencia y los de 16 a 25 años. Es decir, el profesorado a medida que adquiere experiencia valora como relevantes un mayor número de ítems. Similares resultados se aprecian también para la escala logro. Encontrándose una diferencia significativa en el *conocimiento de una segunda lengua*, los más jóvenes consideran que esta poco lograda frente a los de mayor edad. En esta valoración se evidencia las carencias formativas que detectan en los estudiantes de Magisterio.

El perfil profesional que propone el profesorado universitario atendiendo a la relevancia que han dado a las competencias profesionales es el siguiente: *compromiso ético, autocontrol y estabilidad emocional, dominio de la disciplina que enseña, tener autoridad moral, capacidad comunicativa y capacidad pedagógica.* Perfil que se puede vincular a la propuesta realizada por Delors (1996), pues los dos primeros hacen referencia a cualidades personales, el tercero al saber, el cuarto y quinto al saber estar y el sexto al saber hacer. No cabe duda que el perfil que se sugiere se apoya en los cuatro pilares para la educación del siglo XXI.

2. Alumnado

En segundo lugar, se presentan los resultados del grupo de estudiantes. Todos los indicadores han obtenido puntuaciones más altas en la escala de importancia –la media total se sitúa en torno a 3.74– que en la del nivel de logro, la distancia entre las dos escalas es de 0.62. Las competencias mejor valoradas por los estudiantes han sido: *la orientación académica y personal al alumnado, el equilibrio emocional, la confianza y seguridad en sí mismo, la capacidad comunicativa, orientación a las familias y resolución de problemas.* Desde la perspectiva del estudiante la que ha obtenido la media más alta y la dispersión más baja ha sido *la atención personal al alumnado.* Además,

sobresalen en sus valoraciones los aspectos interpersonales y comunicativos como uno de los ejes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultados que están en consonancia con otros estudios (Aparicio y Fraile, 2016; Livia y García, 2015; Pertegal, Castejón y Martínez, 2011) donde se propone la implementación de estas competencias en la formación inicial.

Por otra parte, las carencias más significativas que manifiestan los futuros maestros en relación a la adquisición de competencias son: *estabilidad emocional, resistencia ante las adversidades, dominio de las TIC, el mantenimiento de la disciplina, la capacidad de negociar, el liderazgo y la capacidad de influir, el conocimiento de una segunda lengua*. Quizá estas carencias competenciales se deban al tipo de formación y evaluación recibida, es decir, a la falta de implicación del estudiante en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. En sintonía con estos resultados encontramos el estudio realizado por Tabernero y Daniel (2012).

Del análisis más detallado en función de distintas variables de clasificación cabe destacar lo siguiente:

- *Sexo*. Los resultados generales para los estudiantes en función del sexo permiten concluir que las mujeres valoran como más importantes y algo más logrados casi todos los indicadores en comparación con los hombres. Existiendo diferencias significativas en la dimensión social, personal y metodológica a favor de las mujeres. Por otro lado, las medias más bajas en la escala del logro se registran en la competencia social y personal, los alumnos perciben como muy poco desarrollados los indicadores de la competencia personal. Existiendo diferencias significativas en la dimensión cognitiva, social y personal a favor de las alumnas.

- *Edad*. Los estudiantes a punto de finalizar sus estudios puntúan más alto un mayor número de indicadores, destacan *la orientación académica y personal al alumnado, la orientación a las familias y la confianza y seguridad en sí mismo*. En cuanto al logro, los estudiantes más jóvenes (19 a 20 años) estiman algo más desarrollados los ítems de la dimensión cognitiva. Existen diferencias significativas en distintas competencias, se remite al análisis por ítems desarrollado en las Tabla 75, 76 y 77. Se concluye que la edad de los estudiantes influye en la estimación del logro, los más jóvenes tienden a percibirlos algo más desarrollados.

- *Curso*. Para la escala de importancia se destaca que los promedios más altos los obtienen los estudiantes de 4º Grado. Las medias más bajas se registran en los de 3º Grado. Existen diferencias significativas entre las medias de los estudiantes de 4º y 2º de Grado en once de las cuarenta competencias del CPMEP, lógico si tenemos en cuenta la diferencia en el proceso de aprendizaje entre ambos cursos, para una mayor concreción se remite a las Tablas 70 y 71 así como a los comentarios a las mismas. En cuanto a la escala del nivel de logro, los datos evidencian que los estudiantes de 2º Grado obtienen promedios algo más altos que el resto de los estudiantes. Todos consideran que están algo más adquiridos el conocimiento de la *Psicología del Desarrollo y el compromiso ético*. Mientras que las medias más bajas se encuentran en los estudiantes de 3º Grado. El análisis de las diferencias confirma que son significativas en el 80% de los indicadores entre los estudiantes de 2º y 3º y entre los de 2º y 4º Grado (Tabla 79 y 80).

3. *Tutores del Prácticum*

En tercer lugar se muestran los resultados del colectivo de tutores que tutelan las prácticas de enseñanza de los estudiantes, atendiendo al grado de importancia todos los indicadores alcanzan un valor medio por encima de 3, lo que indica que las consideran importantes y, como en las muestras anteriores, han sido mejor valorados que logrados. Las competencias mejor puntuadas han sido: *la orientación a las familias, capacidad comunicativa, orientación y acción tutorial y dominio de la materia que enseña*. Esta última también es una de las más valoradas por los maestros en investigaciones precedentes (ANECA, 2005; Pesquero et al., 2008; Rosales, 2014).

Respecto a la escala de logro la media se sitúa en 2.92 puntos con una distancia con la escala de importancia de 0.78 puntos. Se subrayan por su baja puntuación los indicadores de la competencia personal que han sido percibidos como poco desarrollados se remite a la parte inferior de la Tabla 84. Estos resultados coinciden con las valoraciones que han hecho los colectivos de profesores y estudiantes.

- *Sexo*. Por las puntuaciones reflejadas por los tutores en función del sexo, los hombres valoran como más importante la competencia social mientras que las mujeres tienen medias más altas en la cognitiva, metodológica y personal. Respecto a la escala nivel de logro la competencia que perciben como más adquirida es la cognitiva y la menos la personal. No se han encontrado diferencias significativas en esta variable.

- *Edad*. En general más del 50% de las competencias han sido valoradas como importantes. Todos señalan como el más importante la *orientación a las familias*. Llama a la atención la baja valoración del *dominio de las TIC* y *el conocimiento de una segunda lengua*. No se encuentran diferencias significativas entre los distintos intervalos de edad.

- *Titularidad del centro educativo*. En líneas generales los promedios ligeramente más altos se dan en los tutores que trabajan en centros públicos. Todos perciben como importantes la mayoría de los indicadores, sobresalen las competencias referidas a la *capacidad de enseñar*, *la capacidad de orientar grupal y personalmente a los alumnos* y *la orientación a las familias*. Estos resultados están en la misma línea de otros estudios (Carrasco et al., 2012; Castro y García-Ruiz, 2013; Sarramona y Rodríguez, 2010).

A su vez llama la atención la baja valoración obtenida por algunos indicadores el *conocimiento sobre la legislación*, *el dominio de las TIC*, *el conocimiento de una segunda lengua*, *el liderazgo*, *la iniciativa* y *el espíritu emprendedor*, *la capacidad de influir* y *la visión y anticipación ante la realidad*. Se ha encontrado diferencia significativa en el indicador *visión y anticipación ante la realidad* entre los centros públicos y los concertados. Los datos referidos a la escala del logro muestran puntuaciones similares entre los centros de distinta titularidad.

- *Experiencia docente*. Para ambas escalas los tutores de menor experiencia docente han valorado como más importante y más logrado un mayor número de ítems. La distancia mayor se da entre los de menor y mayor experiencia aunque no existen diferencias significativas en función de esta variable. Similares resultados se aprecian también para la escala logro (Tabla 85). Las diferencias analizadas muestran que son significativos los indicadores: *la atención a la diversidad* y *la capacidad pedagógica* entre los tutores de mediana experiencia (4 a 15 años) y los de 16 a 25 años ya que estos consideran que están algo más logrados.

4. Directivos

Finalmente, se presentan los resultados más relevantes obtenidos por el colectivo de los directivos, la media global se sitúa en torno a 3.70, lo que revela que perciben como importantes la mayoría de los indicadores como hemos visto en las muestras anteriores, la escala del logro obtiene las puntuaciones más bajas (2.39 y 2.51). La distancia entre las dos escalas es de 0.81 puntos.

Las competencias mejor valoradas han sido: *la identificación con el centro educativo, la estabilidad emocional y tener autoridad, dominio de la disciplina que enseña, orientación a las familias y trabajo en equipo*. Esenciales en el perfil del maestro según la perspectiva de los directivos. Respecto a la escala de logro la media se sitúa en 2.81. Llama la atención que los indicadores menos logrados de todo el cuestionario para los directivos hacen referencia a la competencia personal.

A continuación se destaca lo más relevante del análisis en función de distintas variables de corte.

- *Sexo*. Igual que en el colectivo de los tutores, también los hombres valoran como más relevante la competencia social mientras que las mujeres tienen promedios ligeramente más altos en la cognitiva, metodológica y personal. No se han encontrado diferencias significativas en función del sexo en la escala de importancia. Respecto a la escala nivel de logro la competencia que perciben las mujeres algo más desarrolladas es la metodológica. Por su parte, los hombres perciben poco logrados ocho indicadores, encontrándose diferencias significativas entre ambos sexos a favor de las mujeres (Tabla 92).

- *Edad*. Los directivos más jóvenes (25 a 35 años) valoran mejor los ítems referidos a los aspectos de la dimensión social y personal, mientras que los de mayor edad (a partir de 46 años) valoran de forma más importante los ítems referidos a la dimensión cognitiva. No obstante son valores muy similares en los distintos rangos de edad. En cuanto al nivel de logro todos estiman algo más desarrollados los ítems de la dimensión cognitiva y metodológica y menos logrados los indicadores de la dimensión social y personal. No se encuentran diferencias significativas entre los distintos intervalos de edad.

- *Titularidad del centro educativo*. Los promedios más altos en cuanto a la importancia se dan en los directivos que trabajan en centros públicos. Los ítems que sobresalen son la *capacidad de enseñar y la estabilidad emocional*, resultados en consonancia con el colectivo de los profesores. A su vez llama la atención la baja valoración *dominio de las TIC* a favor de los públicos. Existen diferencias significativas entre los directivos de centros públicos y privados, remitimos a los análisis realizados anteriormente (Tabla 87).

En los datos referidos a la escala del logro se aprecian diferencias entre los que ejercen en centros públicos y los que trabajan en centros privados y concertados en diversos indicadores: *atención a la diversidad, capacidad de trabajo en equipo y resistencia a las adversidades*.

- *Experiencia docente*. Los resultados según intervalos de experiencia docente indican que los valores más altos en la escala importancia se sitúan mayoritariamente en el colectivo de directivos con menos de 3 años de experiencia docente. Sobresalen como mejor valorados con puntuaciones muy similares, entre los grupos según la experiencia, los ítems: *conocer los contenidos que hay que enseñar, tener autoridad basada en la coherencia y en la capacidad de trabajo y saber orientar de modo profesional a las familias* tendiendo puentes con el centro educativo. Por otra parte, los valores inferiores en la escala importancia se sitúan en el intervalo más de 25 años de experiencia docente. Nuevamente resulta paradójico que los directivos con mayor experiencia consideren menos importantes *el dominio de las TIC, el conocimiento de una segunda lengua y el conocimiento de la Psicología del Desarrollo*. Expresando con sus valoraciones las competencias que desde su punto de vista no son tan relevantes para el buen desarrollo de las funciones esenciales del maestro. Existen diferencias significativas en cinco indicadores, ver la Tabla 90. Los directivos, a medida que adquieren experiencia, valoran como más importantes estos indicadores. En cuanto al logro la mayor distancia se da entre los de menor y mayor experiencia, estos perciben como menos desarrollados algunos ítems referidos a la dimensión cognitiva y personal. No se han encontrado diferencias significativas en función de la experiencia docente de los directivos.

1.2 Análisis comparativo entre los agentes implicados

En este apartado se muestran los resultados del estudio comparativo entre los distintos grupos –profesorado, estudiantes, tutores del Prácticum y directivos– en relación a la importancia y al logro de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria en función de los objetivos de investigación que han guiado el presente trabajo.

Los resultados que se exponen a continuación hacen referencia al estudio descriptivo e inferencial.

A. Grado de importancia según los agentes implicados. Análisis comparativo

Con el análisis descriptivo e inferencial se pretende dar respuesta al objetivo específico: *identificar el valor (importancia) que conceden los agentes implicados a las competencias profesionales.*

Brevemente vamos a comparar el grado de importancia que todos los participantes en el estudio otorgan a las competencias profesionales y si hay diferencias entre ellos.

En líneas generales manifiestan un alto grado de acuerdo con respecto a la importancia de las competencias profesionales. Estos datos guardan relación con los aportados en investigaciones desarrolladas por (Álvarez, Iglesias y García, 2008; Fernández y Sánchez, 2014; Pesquero et al., 2008; Valdemoros y Lucas, 2014) que ponen de manifiesto la relevancia de dichas competencias en los estudios del Grado en Educación Primaria. Como se puede observar en la Tabla 98 son los estudiantes de 4º curso los que han valorado más alto las cuatro competencias, destacando la Competencia Personal y la Competencia Didáctico-Methodológica (M=3.84), seguida muy de cerca por la Competencia Social (M=3.83) y la Competencia Cognitiva (M=3.82), todas con diferencias mínimas. A nuestro entender, que sea el alumnado de mayor edad el que presente valoraciones más positivas puede deberse al hecho de haber alcanzado un grado de mayor madurez que les capacita para reconocer la importancia del desarrollo de dichas competencias a partir del periodo de Prácticas donde han podido descubrir en contacto con la realidad la necesidad de las mismas.

Tabla 98

Importancia de las competencias del CPMEP según los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2º	Estudiantes 3º	Estudiantes 4º
Cognitiva	3.66	3.68	3.67	3.64	3.63	3.82
Didáctico- metodológica	3.72	3.75	3.72	3.73	3.67	3.84
Social	3.67	3.72	3.73	3.74	3.64	3.83
Personal	3.68	3.67	3.70	3.76	3.70	3.84

Fuente: Elaboración propia

En cambio, frente al profesorado y a los tutores de las Prácticas de enseñanza que identifican como más importante la Competencia Didáctico-Methodológica (M=3.72 y

3.75 respectivamente), los directivos señalan que es más importante la Competencia Social ($M= 3.73$). Por su parte, los estudiantes independientemente del curso en el que se encuentren, señalan la competencia Personal como la más relevante ($M=3.76$; $M=3.70$; $M=3.84$). Seguida muy de cerca por las otras tres con diferencias mínimas entre cada una. Cabe destacar que la Competencia Cognitiva no ha sido señalada por ninguno de los agentes implicados como la más importante con una diferencia de (0.16) entre el promedio concedido por los profesores ($M=3.66$) con respecto a la puntuación de los estudiantes de 4º curso ($M=3.82$). Estos resultados ponen de manifiesto el sentir de los estudiantes a punto de terminar los estudios de Magisterio, de algún modo están reclamando una educación integral que aborde tanto los conocimientos académicos como las habilidades metodológicas, así como los aspectos sociales y personales.

Conocidas las medias de cada competencia según el grado de importancia se analiza si existen o no diferencias en función de los agentes implicados, empleando la prueba ANOVA de un factor. Esta prueba permite ver si esas ligeras diferencias entre algunas medias son realmente relevantes entre los distintos grupos de sujetos y, además, en qué grupos son significativas. A continuación se analiza cada una de las competencias, pero se muestran solo los indicadores más relevantes.

A.1 Competencia Cognitiva

Con respecto a la Competencia Cognitiva, los datos descriptivos de la Tabla 98 muestran mínimas diferencias en el grado de importancia entre el profesor, el tutor, los directivos y los estudiantes de 2º y 3º curso, no así con el grupo de estudiantes de 4º en donde se evidencia una diferencia mayor. Los alumnos del último curso son los que, de acuerdo con los datos aportados, los que asignan un mayor grado de importancia que el resto ($M=3.82$), media superior a la asignada por los demás agentes implicados.

Como se muestra en la Tabla 99 efectivamente se dan diferencias significativas ($F=4.068$; $p<.001$). Específicamente, los análisis realizados a *posteriori* revelan la existencia de un grupo constituido por los estudiantes de 4º frente a tutores y estudiantes de 2º y 3º curso.

Tabla 99

ANOVA contraste posterior. Valoración de la Competencia Cognitiva según los agentes implicados

		<i>p</i>
	Tutor Prácticum	.031*
Estudiantes 4 ^a	Estudiantes 2 ^o	.011*
	Estudiantes 3 ^o	.016*

* < .05; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Un análisis más detallado de los indicadores que conforman la Competencia Cognitiva relacionados con el saber, nos indica cuáles son los que obtienen una puntuación mayor entre los agentes implicados. Como se muestra en la Tabla 100, existe una coincidencia entre los colectivos –profesores, tutores, directivos y los estudiantes de 4^o curso– (M=3.88, M=3.88; M=3.87; M=3.94) respectivamente, al expresar su máxima valoración al *dominio de la disciplina que se enseña*, seguida por la *capacidad investigadora* y *capacidad creativa*. Si analizamos el contenido de estas competencias se advierte que están relacionadas con los conocimientos específicos de la profesión y con la capacidad de innovar sobre los procesos de enseñanza con el fin de mejorarlos de forma creativa.

Tabla 100

Valoración de los indicadores de la Competencia Cognitiva por los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2 ^o	Estudiantes 3 ^o	Estudiantes 4 ^o
Dominio de la materia	3.88	3.88	3.87	3.72	3.78	3.94
Identificación centro educativo	3.65	3.85	3.94	3.68	3.60	3.70
Capacidad creativa	3.80	3.82	3.80	3.78	3.78	3.85
Capacidad investigadora	3.80	3.76	3.82	3.66	3.68	3.90
Capacidad reflexiva y crítica	3.80	3.66	3.78	3.62	3.68	3.78
Cono. Psicología del Desarrollo	3.73	3.71	3.40	3.68	3.84	3.90

Nota: Cono= conocimiento. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada

Dato que resulta interesante para su discusión pues en el proceso formativo de los estudiantes los conocimientos teóricos son los que otorgan significado y fundamento al desarrollo de las competencias docentes. Ciertamente, son numerosas las investigaciones que avalan dicha importancia (Casero, 2010; Echeverría, 2002; Ferrández y Sánchez, 2014; Pesquero et al., 2008; Rosales, 2014; Ruiz Corbella y Naval, 2012; Villardón, 2015), lo cual confirma que la formación sigue orientada a los conocimientos de naturaleza conceptual y teórica.

Por otra parte, la *identificación con el centro educativo* entendida como saber transmitir la misión, las metas y los valores de la institución a los alumnos y sus familias, es considerada como una de las más valoradas por los directivos (M=3.94), de esta valoración se deduce que es uno de los aspectos que tienen en cuenta a la hora de seleccionar a un futuro candidato que quiere trabajar en su centro educativo. También son sensibles a esta identificación los tutores (M= 3.85).

Resulta de interés la puntuación obtenida por todos los implicados respecto a la *competencia creativa*. La media más alta la obtienen los estudiantes de 4º curso (M=3.85) que consideran que es relevante poseer habilidades para transformar la propia práctica pedagógica y generar nuevas ideas en su labor docente. A este respecto coincidimos con la reflexión de la profesora Poveda (2014, p. 429) “el mundo está lleno de retos y lo que se busca, lo que se necesita son personas que den respuestas a los problemas y eso exige creatividad”.

Otro de los indicadores muy bien valorado por el profesorado y los estudiantes de 4º curso es la *capacidad investigadora* con una media de 3.90. Reflexionando sobre estos resultados se puede relacionar con las competencias y habilidades que los alumnos de 4º tienen que mostrar en el Trabajo Final de Grado –TFG–: sus puntuaciones así lo revelan. En este sentido es muy interesante el estudio de Asensio et al. (2015) donde los alumnos afirman que echan de menos una mayor formación en materia de investigación.

Siguiendo con el análisis observamos que la *capacidad reflexiva, autocrítica y crítica* ha sido destacada por el profesorado (M=3.80). Esto nos lleva a pensar que el desarrollo de estas capacidades en los estudiantes implica una actitud reflexiva y crítica por parte de los profesores formadores, que a través de un planteamiento metodológico distinto deben potenciar en el alumnado: la creatividad, la reflexión y la investigación. Para conseguirlo es esencial crear un ambiente adecuado que lo favorezca, como sostiene Zabalza (2003).

De nuevo, son los estudiantes de 4º curso quienes señalan como relevante el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo* con una media de 3.90, tal vez el contacto con la realidad, a través del periodo de Prácticas les ha llevado a ver la necesidad de conocer el proceso evolutivo –biológico y psicológico– de los alumnos de la etapa de Primaria, tan importante para atender a la diversidad y planificar el proceso de enseñanza

y aprendizaje en función de las necesidades detectadas y los estilos de aprendizaje. En contraposición sorprende la baja valoración que le conceden los directivos (3.40).

Como se puede comprobar en la siguiente Tabla, existen diferencias significativas en los indicadores: *dominio de la materia* ($F=3.653$; $p<.003$), *identificación con el centro educativo* ($F=5.875$; $p<.000$) y *conocimiento de la Psicología del desarrollo* ($F=6.319$; $p<.000$). Los tres de suma importancia para el ejercicio profesional, como ya hemos comentado anteriormente.

Tabla 101
ANOVA. Competencia Cognitiva en función de los agentes implicados

	<i>F</i>	<i>p</i>
Dominio de la materia	3.653	.003*
Identificación con el centro educativo	5.875	.000*
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	6.319	.000*

* $<.05$. Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Para conocer entre qué grupos están esas diferencias se ha utilizado una prueba de contraste posterior. Los resultados obtenidos revelan la existencia de dos grupos, uno constituido por los estudiantes de 2º curso frente a los de 4º curso y otro de los directivos frente a los tutores y estudiantes de 2º a 4º curso. En la Tabla 102 se presentan solo los resultados significativos.

Tabla 102
ANOVA contraste posterior. Competencia Cognitiva. Variable: agentes implicados

			<i>p</i>
Dominio de la materia	Estudiantes 2º	Estudiantes 4º	.024*
		Profesor	.032*
Identificación con el centro	Directivo	Estudiantes 2º	.034*
		Estudiantes 3º	.007**
		Tutor Prácticum	.014*
Conocimiento de la Psicología	Directivo	Estudiantes 3º	.002**
		Estudiantes 4º	.000**

* $<.05$, ** $<.01$; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

A.2 Competencia Didáctico-Methodológica

Los datos descriptivos expuestos anteriormente en la Tabla 98 muestran mínimas diferencias entre el grado de importancia que los agentes implicados le han asignado a la Competencia Didáctico-Methodológica. Se han analizado si esas ligeras variaciones del valor de la media son realmente significativas. Efectivamente, estas diferencias para la Competencia Didáctico-Methodológica lo son ($F=2.493$; $p<.031$). El análisis posterior de comparaciones múltiples nos ha permitido comprobar que las diferencias en las puntuaciones sobre el grado de importancia concedido a esta competencia por los agentes implicados no son significativas. La mayor diferencia se da entre los estudiantes de 3º Grado que puntúan menos que el resto (3.67) y los estudiantes de 4º curso que son los que más puntúan (3.84).

Un análisis más detallado sobre los indicadores que conforman la Competencia Didáctico-Methodológica nos señala cuáles son las que obtienen una puntuación mayor entre los agentes implicados. Como se muestra en la Tabla 103, entre las mejor valoradas por los estudiantes de 4º Grado sobresalen: *la orientación académica personal a los alumnos* junto *la capacidad pedagógica*. La primera se fundamenta en la ayuda basada en la comprensión y confianza mutua entre el maestro y el alumno; implica conocer las posibilidades y las necesidades de cada estudiante para entablar un diálogo reflexivo y poder ayudarles, a través de la tutoría, a definir un proyecto personal de mejora centrado en su desarrollo integral. A propósito de este tema López (2013, p. 257) puntualiza que “el profesor puede encontrar en la tutoría una fuente de desarrollo, de consolidación de estilo docente y de disfrute profesional”. Por otra parte autores como Álvarez y Bisquerra (2012), Day y Gu (2012) o Sarramona (2007) confirman estas valoraciones sobre la relevancia de la acción tutorial.

Tabla 103

Valoración de los indicadores de la Competencia Didáctico Methodológica según los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2º	Estudiantes 3º	Estudiantes 4º
Capacidad pedagógica	3.86	3.87	3.80	3.82	3.76	3.96
Orientación y Acción Tutorial	3.78	3.88	3.82	3.86	3.80	3.94
Cono. Estrategias de Aprendizaje	3.86	3.73	3.78	3.66	3.72	3.92
Atención a la Diversidad	3.67	3.81	3.63	3.85	3.82	3.90
Orientación académica y personal	3.84	3.84	3.82	3.89	3.88	3.98

Fuente: Base de datos de toda la muestra, SPSS

La segunda hace referencia al arte de enseñar, implica conocer e integrar estrategias didácticas que permitan planificar, involucrar, motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y evaluar su progreso; en definitiva, desarrollar competencias didáctico-curriculares que faciliten el buen ejercicio profesional (Bernardo, 2011; Pérez Ferra y Gonçalves, 2013; Rosales, 2014; Tejada, 2009).

Reflexionado sobre esto se pone de manifiesto una vez más la importancia que tiene el saber transmitir adecuadamente los conocimientos, motivando a los alumnos a través de los recursos necesarios que se requieren para la práctica educativa. Los resultados de esta investigación van en la misma línea de otros estudios similares (Pesquero et. al., 2008; Valdemoro y Lucas, 2014). Ahora bien, si tenemos en cuenta que, en la sociedad de la información en la que vivimos, los conocimientos teóricos cada vez están más al alcance de los estudiantes a través de diferentes medios, se entiende que el maestro actualmente no puede limitarse a transferir unos conocimientos, sino que deben prepararse para acometer las nuevas exigencias. En este sentido, son muy sugerentes las valoraciones de los estudiantes de 4º curso sobre la *atención a la diversidad* y la *orientación y acción tutorial*. Esto expresa que son conscientes de que el maestro en la actualidad además de saber transmitir unos conocimientos debe ser competente y tener recursos pedagógicos para atender las necesidades especiales; implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo; despertar el interés y la curiosidad intelectual por aprender, en definitiva orientarles en su proceso personal (Comellas, 2000; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Scriven, 1998). En otras palabras, puede decirse que un sistema educativo basado en competencias favorece la atención a la diversidad, como expresa Salmerón (2009, p. 100) “una educación por competencias se ensambla con la educación inclusiva en tanto en cuanto enfatiza cada uno de los saberes [...], esto es, el saber qué, saber hacer y saber ser”.

A.3 Competencia Social

Según el último informe realizado por Delors (1996), la competencia Social es uno de los pilares de la educación del siglo XXI y está vinculada a actitudes de colaboración en la comunidad educativa en contextos cultural y socialmente plurales, al trabajo en equipo y a la autoridad en los procesos de interacción. Como hemos observado en los datos descriptivos expuestos anteriormente en la Tabla 98, las puntuaciones entre el profesorado y los alumnos de 3º son menores en comparación con el tutor del Prácticum,

los directivos y los alumnos de 2° y 4° curso. Los estudiantes del último año de carrera son quienes puntúan más alto el grado de importancia de la Competencia Social (3.84), mientras que los profesores y los alumnos de 3° son los que puntúan más bajo (3.67; 3.64). Además, se confirma que esas diferencias son significativas ($F=3,411$; $p<.005$). Los estudiantes de 4° piensan de manera diferente con respecto a sus compañeros de 3° curso (Tabla 104).

Tabla 104

ANOVA *contraste posterior*. Competencia Social según los agentes implicados

		<i>p</i>
Estudiantes 4°	Estudiantes 3°	.018*

* $<.05$ Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

En el análisis de los indicadores que conforman la Competencia Social (Tabla 105), se aprecia que el promedio más alto en todos los participantes lo obtiene la *orientación a las familias, la capacidad comunicativa, la capacidad de resolver problemas y tener autoridad*. Estas valoraciones asociadas al ámbito del saber estar reflejan la relevancia que tienen –en el ejercicio de la docencia en Educación Primaria– por una parte, las habilidades comunicativas y de interacción para la resolución de problemas profesionales y, por otra, la capacidad para afrontar los deberes y los dilemas éticos con autoridad de manera constructiva. En este sentido, diferentes autores identifican también estas competencias que todo maestro debe poseer y desarrollar, coincidiendo su relevancia con las investigaciones de (Domingo et al., 2013; Fraile y Aparicio, 2014; Perrenoud, 2004; Rosales, 2014; Sarramona, 2007), etc.

Tabla 105

Valoración de los indicadores de la Competencia Social según los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2°	Estudiantes 3°	Estudiantes 4°
Capacidad comunicativa	3.86	3.88	3.86	3.90	3.74	3.98
Trabajo en equipo	3.82	3.84	3.87	3.88	3.74	3.85
Resolución de problemas	3.78	3.86	3.80	3.85	3.82	3.96
Empatía	3.73	3.79	3.77	3.77	3.76	3.90
Autoridad	3.86	3.81	3.89	3.84	3.70	3.89
Orientación a las familias	3.80	3.93	3.87	3.82	3.90	3.94

Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Como se puede apreciar una de las mejor valoradas por el conjunto de la muestra ha sido la orientación educativa a las familias, que como afirma Chavarría (2011, p.131) consiste en: “informar a los padres, de manera personal, sobre las características específicas del carácter, personalidad, conducta y rendimiento escolar de sus hijos, así como orientarlos para potenciar las capacidades” Para mantener el dialogo profesional y educativo en las entrevistas y en la comunicación con los padres es necesario una buena comunicación (Danielson, 2011). El maestro no solo transmite unos conocimientos, sino que debe generar vínculos de confianza y empatía para interactuar con las familias y con los distintos equipos de la comunidad escolar, valoración que está en sintonía con otros estudios realizados en esta misma línea (Epstein, 2011, 2013; Martín del Pozo y De Juanas, 2009; Perrenoud, 2012; Sarramona y Rodríguez, 2010; Rosales, 2014).

En definitiva, el alto reconocimiento por todos los implicados en el estudio sobre la *orientación a las familias* pone de relieve un elemento fundamental que confirma que la implicación de las familias favorece los resultados y se identifica como uno de los indicadores clave de la calidad educativa, tal y como se recoge en el informe del Consejo Escolar del Estado (Reparaz y Naval, 2014).

Una vez más son los estudiantes del último curso los que obtienen las puntuaciones más altas en las competencias que el maestro necesita para desempeñar las tareas y funciones profesionales con eficacia en el aula y en las relaciones con las familias y con la institución. Esto expresa que tiene mucha importancia para los estudiantes el desarrollo explícito de la competencia comunicativa y que debería fomentarse sistemáticamente de una manera transversal en todas las materias y a lo largo de la carrera. De las habilidades comunicativas del maestro depende el clima adecuado de comunicación interpersonal y grupal, en los procesos de intervención con los alumnos y demás agentes educativos. Los estudios de Domingo et al. (2013) y González et al. (2013) obtiene resultados en esta misma línea.

Otra de los indicadores muy bien valorado por todos los participantes es el *trabajo en equipo*. Para Torrelles (2011, p. 209) tras realizar un estudio amplio propone la siguiente definición: “supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo”. En este sentido, en los trabajos realizados por Ibarra

y Rodríguez (2011) y González et al. (2013) se comprueba que es una competencia en la que los estudiantes se perciben más capacitados. Es una de las competencias transversales más demandadas en la actualidad y que requiere una formación específica por las implicaciones que tiene. Estos autores señalan que el principal reto en la formación de este indicador radica en impulsar la capacidad para que los estudiantes tomen la iniciativa y lideren el trabajo en equipo, algo que se reclama desde el contexto profesional.

Como se puede apreciar ha sido muy bien valorada por todos los implicados junto con la *capacidad empática* necesaria para interactuar con los demás, escuchar activamente y compartir ideas.

A.4 Competencia Personal

La última competencia –vinculada con la anterior– hace referencia a las cualidades personales y es indudable que son claves en el desempeño profesional del maestro tal y como sostiene Zabalza (2006a). Tradicionalmente el maestro ha sido un referente para sus alumnos por su calidad humana e implicación personal. Ha sido la más valorada en cuanto a su grado de importancia por los alumnos de 4º curso (Tabla 106). El resto de grupos mantiene puntuaciones muy similares. Las diferencias confirman que son significativas ($F=3.595$; $p<.003$). El análisis de comparaciones múltiples nos permite confirmar que las diferencias en la *Competencia Personal* ($p<.012$) se producen entre los estudiantes de 4º curso frente a los tutores del Prácticum; que marca esas diferencias significativas.

A través del análisis más específico de los indicadores que aglutina la Competencia Personal identificamos las que han obtenido mayor promedio entre los participantes; como se muestra en la (Tabla 106) han sido *la estabilidad emocional*, seguida del *compromiso ético* y *la capacidad de trabajo*.

Los que valoran más alto los indicadores de la Competencia Personal son los estudiantes del último curso, seguidos muy de cerca por los demás implicados en el estudio. Estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente es todo un desafío para el maestro: realizar un trabajo con profesionalidad y calidad que implica además tener amplias competencias académicas y profesionales.

Tabla 106

Importancia de los indicadores de la Competencia Personal según los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2°	Estudiantes 3°	Estudiantes 4°
Estabilidad emocional	3.88	3.77	3.94	3.89	3.86	3.92
Confianza y seguridad	3.67	3.76	3.73	3.92	3.84	3.92
Resistencia a las adversidades	3.75	3.72	3.80	3.77	3.74	3.87
Capacidad de trabajo	3.84	3.87	3.82	3.73	3.78	3.87
Compromiso ético	3.92	3.82	3.82	3.82	3.76	3.85
Toma de decisiones	3.67	3.63	3.63	3.82	3.74	3.87
Flexibilidad, adaptación al cambio	3.67	3.70	3.68	3.8	3.80	3.90

Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

En las valoraciones de los agentes implicados subyace el perfil del maestro que actúa según sus propias convicciones, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades. Por consiguiente, es necesario el equilibrio emocional, el compromiso con la profesión y tener capacidad de trabajo para gestionar las distintas tareas tanto en el aula como fuera de ella. Como indican los profesores Mañu y Goyarrola (2011, p. 15) con amplia experiencia en el ámbito escolar, “el maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace y solo en tercer lugar con lo que dice” sintetizando así la importancia de la Competencia Personal. Resultados en coherencia con otros estudios que también han destacado la importancia de estas competencias (Carrasco et al., 2012; Casero, 2010; Ferrández y Sánchez, 2014; García, 2010; Zahonero y Martín, 2012).

Como puede comprobarse en la Tabla siguiente, el análisis de la diferencia de medias nos indica que son significativas en dos de los indicadores: *confianza en sí mismo* ($F=4120$; $p<.001$) y *en la capacidad de influir* ($F=4573$; $p<.000$). Los grupos entre los que se dan esas diferencias se muestran en la Tabla 107.

Tabla 107

ANOVA contraste posterior: Importancia Competencia Personal. Según los agentes implicados

			<i>p</i>
Confianza en sí mismo	Profesor	Estudiantes 2°	.040*
Influencia	Estudiante 4°	Tutor Prácticum	.010**
		Estudiantes 3°	.008**

* $<.05$, ** $<.01$; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

El desarrollo de las cualidades personales del maestro también se puede vincular al conocido informe realizado por la UNESCO (Delors, 1996), donde se proponen entre otros objetivos el “aprender a ser”, referido a potenciar la personalidad de cada persona única e irreplicable, para actuar con autonomía, capacidad de juicio crítico, con responsabilidad y ética personal. Se trata de elaborar el propio proyecto de vida y actuar, en consecuencia, a lo largo de toda la trayectoria docente. Todos estos aspectos forman parte de una formación integral, entendida desde una visión humanista que pone a la persona misma como centro de la acción educativa.

B. Nivel de logro según los agentes implicados. Análisis comparativo

Siguiendo con el análisis de los datos en este epígrafe se pretende dar respuesta al objetivo específico: *analizar la percepción de los participantes en el estudio sobre el nivel de logro alcanzado en la formación inicial en las competencias profesionales*. A continuación se presentan los datos encontrados en la escala del nivel de logro atendiendo a la comparación de las valoraciones otorgadas por los participantes a las competencias profesionales en el estudio y se analizan si las diferencias son significativas.

A la vista de los datos las dos competencias que se perciben como más logradas durante la carrera son: la *Didáctico-Methodológica* y la *Cognitiva*, en la que destaca la puntuación de los estudiantes de 2º y 4º curso (Tabla 108).

Tabla 108

Logro de las competencias del CPMEP según los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivo	Estudiantes 2º	Estudiantes 3º	Estudiantes 4º
Cognitiva	2.91	3.08	2.91	3.32	3.11	3.14
Didáctico- metodológica	2.85	2.98	2.97	3.36	2.89	2.98
Social	2.57	2.84	2.74	3.34	2.79	2.85
Personal	2.51	2.77	2.63	3.34	2.86	3.05

Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Es interesante comentar estas diferencias. Por una parte, el Plan de Estudios de 2º curso incluye, por primera vez, las asignaturas relativas a las didácticas específicas. Por otra parte, la diferencia de la percepción entre los estudiantes de 2º curso y los más mayores puede deberse a que son estudiantes de segundo curso, que aún no han realizado

sus Prácticas de enseñanza y sus roles están menos definidos que los del último curso. Esto invita a reflexionar sobre la relevancia que el periodo del Prácticum tiene sobre su propia consideración por tratarse de la competencia que más se debería alcanzar durante los últimos años de su formación inicial.

Estos resultados evidencian la existencia de puntos débiles en diversas capacidades de los estudiantes de Magisterio, fundamentalmente desde la percepción del profesorado formador, tutores del Prácticum y directivos. Las que consideran menos adquiridas hacen referencia a la Competencia Personal y Social, lo que revela que los indicadores de ambas han sido menos desarrollados durante los estudios de Grado. Los hallazgos coinciden con la investigación realizada por Fernández, Rodríguez y Fernández Cruz (2016) que pone el acento en las necesidades formativas y permite identificar algunos indicadores de estas competencias que habría que potenciar en el Plan de Estudio de Magisterio.

Conocidas las medias de estas competencias según la percepción del nivel de logro se investiga si existen o no diferencias en función de los agentes implicados. A continuación se analiza cada competencia, pero solo se muestran los indicadores más relevantes.

B.1 Competencia Cognitiva

Al retomar los datos descriptivos de la Tabla 108 se aprecia que existen diferencias de medias (0.41 puntos) entre la valoración de los estudiantes de 2º y el profesorado, el tutor del Prácticum y los directivos. La aplicación de la prueba ANOVA, indica, efectivamente, que estas diferencias son significativas en las puntuaciones que asignan a la Competencia Cognitiva ($F=5.900$; $p<.000$). Específicamente, los análisis realizados a posteriori revelan la existencia de dos grupos, los estudiantes de 2º curso frente al profesorado y directivos (Tabla 109). Los estudiantes de 3º y 4º curso no muestran diferencias significativas con respecto al resto de los grupos.

Tabla 109
ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Cognitiva según los agentes implicados

		<i>p</i>
Estudiantes 2º	Profesores	.002**
	Directivos	.001**

* $<.05$, ** $<.01$; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Los datos expresan que son los estudiantes de 2º curso los que mayor puntuación media asignan al nivel de logro alcanzado en la formación inicial de la Competencia Cognitiva (3.32) frente a los profesores, tutores y directivos (sus valores medios varían desde el 2.91 hasta el 3.08).

El análisis de los indicadores de la Competencia Cognitiva nos indica que han recibido mayor preparación en las competencias: *conocimiento de la Psicología del Desarrollo y el dominio de los contenidos*. Las dos hacen referencia a conocimientos disciplinares del currículum, lo cual confirma que la formación recibida ha sido orientada a los conocimientos teóricos de naturaleza conceptual. Resultados similares se pueden apreciar en otros estudios (Fernández et al., 2016; García y Martín, 2011; Marín et al., 2010; Martín del Pozo et al., 2013). En la Tabla 110 solo se muestran las que han obtenido diferencias significativas entre los agentes.

Tabla 110

Logro de los indicadores de la Competencia Cognitiva en función de los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2º	Estudiantes 3º	Estudiantes 4º
Conocimiento del centro	2.73	2.80	2.70	3.03	2.96	3.25
Identificación centro educativo	2.92	2.90	2.61	3.25	3.14	3.16
Capacidad creativa	2.65	3.08	2.72	3.47	2.94	2.96
Capacidad investigadora	2.79	3.09	2.81	3.32	3.02	2.89
Capacidad reflexiva y crítica	2.77	3.05	2.86	3.28	2.94	3.07

Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

La puntuación más baja en cuanto al logro la obtiene *la identificación con el centro educativo* considerada por los directivos como una de las menos logradas (M=2.61) frente a los estudiantes de 4º curso que la perciben como algo más adquirida. Llama la atención la puntuación de los estudiantes de 2º curso sobre la capacidad creativa (3.47) frente a los profesores y directivos que la han considerado menos lograda siendo una de las que han identificado como importante en el perfil del maestro, como hemos visto anteriormente. Quizá esta apreciación sobre el logro de esta competencia pueda relacionarse con la asignatura de creatividad que los alumnos tienen en el currículum de Magisterio.

La valoración del profesorado y los directivos está más en consonancia con algunas investigaciones que verifican la existencia de puntos débiles en la formación de los

maestros en algunas de estas competencias (Fernández et al., 2016; González y Reche, 2010; Martínez y González, 2009; Rodicio e Iglesias, 2011)

Siguiendo con un análisis más detallado se muestra en la Tabla 111 que existen diferencias significativas en los siguientes indicadores que han sido identificados como importantes por todos, a excepción de *la Psicología del Desarrollo*, considerada menos importante por el colectivo de los directivos. Investigaciones en esta misma línea confirman que los futuros maestros valoran la formación de una conciencia crítica y reflexiva (González et al., 2015; Marín et al., 2010). En este estudio manifiestan carencias en estos aspectos que se deberían tener en cuenta para realizar propuestas formativas.

Tabla 111

ANOVA. Logro de la Competencia Cognitiva en función de los agentes implicados

	<i>F</i>	<i>p</i>
Conocimiento del centro	3.739	.003*
Identificación con el centro educativo	4.395	.001*
Creatividad	7.494	.000*
Capacidad investigadora	3.909	.002*
Capacidad reflexiva	3.393	.005*
Conocimiento de la Psicología del Desarrollo	6.319	.007*

*<.05. Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Los grupos entre los que están esas diferencias se muestran en la Tabla 112. Solo se exponen los resultados significativos.

Tabla 112

ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Cognitiva. Variable: agentes implicados

			<i>p</i>
Conocimiento del centro	Directivo	Estudiantes 4º	.036*
Identificación con el centro	Directivo	Estudiante 2º	.005**
		Profesor	.000**
Creatividad	Estudiante 2º	Directivo	.000**
		Estudiantes 3º	.049*
Capacidad investigadora	Estudiante 2º	Profesor	.032*
		Directivo	.035*
Capacidad reflexiva	Estudiantes 2º	Profesor	.024*
Conocimiento de la Psicología	Estudiantes 2º	Tutor Prácticum	.045*

*<.05 **<.01; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

En general, son el colectivo de los directivos los que manifiestan en sus apreciaciones una mayor carencia formativa en los indicadores que desde su perspectiva son claves en el perfil del docente y que invitan a reflexionar sobre cómo debería ser el diseño de la formación inicial y permanente de los futuros maestros.

B.2 Competencia Didáctico-Methodológica

Los datos descriptivos muestran que hay diferencias entre el nivel de logro alcanzado en la Competencia Didáctico-Methodológica en función de los diferentes agentes implicados (ver Tabla 108). Los datos ponen de manifiesto que son los estudiantes de 2º curso los que mayor puntuación media asignan al nivel de logro alcanzado en la formación inicial de esta competencia (3.36), frente al resto que se mantiene en unas puntuaciones medias entre 2.85 y 2.98).

En cuanto a si esas diferencias son significativas o no, la realización de un Análisis de Varianza, atendiendo a los distintos implicados en el estudio, aporta una serie de resultados que evidencian la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones que le asignan a la competencia Didáctica Methodológica ($F=6.777$; $p<.001$). Los análisis realizados a *posteriori* confirman la existencia de dos grupos: los estudiantes de 2º curso frente a los tutores, el profesorado, directivos y estudiantes de 3º y 4º cursos (Tabla 113).

Tabla 113

ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Didáctico-Methodológica según los agentes implicados

		<i>p</i>
Estudiantes 2º	Profesor	.000**
	Tutor Prácticum	.001**
	Directivo	.013*
	Estudiantes 3º	.002**
	Estudiantes 4º	.021*

* $<.05$, ** $<.01$; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Un análisis más específico de los ítems que aglutina esta competencia nos indica las que identifican como algo más adquiridas (Tabla 114). De nuevo vuelven a ser los alumnos de 2º curso los que alcanzan valores algo más altos que el resto de participantes. En líneas generales en el indicador que han recibido mayor preparación en los estudios de Magisterio es *la capacidad pedagógica*.

Tabla 114

Logro de los indicadores de la Competencia Didáctico Metodológica en función de los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2°	Estudiantes 3°	Estudiantes 4°
Capacidad pedagógica	3.04	3.17	3.12	3.47	2.98	3.29
Orientación y Acción Tutorial	2.90	2.99	2.93	3.41	2.94	3.16
Conocimiento Estrategias de Aprendizaje	2.81	2.96	3.05	3.43	2.98	2.96
Promoción de la convivencia	2.77	2.77	2.84	3.21	2.80	2.62
Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	2.77	3.04	2.98	3.27	2.94	2.89
Distintas metodologías	2.77	3.02	3.07	3.45	2.96	2.93
Atención a la Diversidad	2.71	2.96	2.82	3.43	2.84	3.07
Orientación académica y personal	2.92	2.98	2.84	3.57	2.84	3.00

Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Para los alumnos de 4º curso el indicador con la puntuación más baja, por tanto menos logrado, es la capacidad de *resolver problemas de disciplina* y fomentar una convivencia armónica en el aula y fuera de ella, estimulando y valorando el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. Este resultado se sitúa en desacuerdo con algunos autores al afirmar que en su estudio una de las fortalezas es la implicación del profesorado en el clima del aula (Fernández et al., 2016).

En cuanto a la atención a la diversidad, los resultados de los profesores, tutores y directivos evidencian las carencias de habilidades interculturales. Este resultado está en sintonía con los aportados por Gutiérrez-García et al. (2011). En estas valoraciones se pone de manifiesto la necesidad de una formación específica para saber afrontar las implicaciones educativas que supone la diversidad cultural. En este sentido, son interesantes los resultados de la investigación realizada por Rodríguez-Izquierdo (2011, p. 9) en la que afirma que “la mayoría de los aspirantes a profesores se reconocen con poca formación en este campo, consideran que carecen de recursos suficientes para dar una respuesta de acuerdo a la situación planteada y no se sienten preparados profesionalmente”.

Continuando con los análisis se muestra en la Tabla 115 que existen diferencias significativas en ocho indicadores. Investigaciones en esta misma línea verifican la existencia de puntos débiles en algunas de estas competencias que han sido valoradas

como importantes, pero que consideran poco logradas por la formación recibida en la universidad (González et al., 2010; Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio, 2005; Pesquero et al., 2008; Valdemoro y Lucas, 2014). De nuevo se evidencian las lagunas en estos aspectos que se deberían tener en cuenta para realizar propuestas formativas.

Tabla 115

ANOVA. Logro de la Competencia Didáctico -Metodológica en función de los agentes implicados

	<i>F</i>	<i>p</i>
Capacidad pedagógica	3.458	.005*
Orientación y Acción Tutorial	3.641	.003*
Conocimiento Estrategias de Aprendizaje	4.529	.000*
Promoción de la convivencia	3.832	.002*
Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	2.686	.021*
Distintas metodologías	6.000	.000*
Atención a la Diversidad	5.293	.000*
Orientación académica y personal	7.691	.000*

*<.05. Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Los análisis específicos realizados a posteriori confirman entre qué grupos son significativas las diferencias encontradas. Como se puede observar en la Tabla 116 el grupo de los alumnos de 2º curso tiene diferencias estadísticamente significativas con el resto de implicados en estos ocho de los indicadores correspondientes a esta competencia.

Tabla 116

ANOVA y contraste posterior. Logro de la Competencia Didáctico -Metodológica. Variable de agrupación: agentes implicados

			<i>p</i>
Capacidad pedagógica	Estudiantes 2°	Estudiante 3°	.032*
Orientación y Acción Tutorial	Estudiante 2°	Tutor Prácticum	.046*
		Profesor	.004**
Cono. Estrategias de Aprendizaje	Estudiante 2°	Tutor Prácticum	.010*
		Tutor Prácticum	.028*
Promoción de la convivencia	Estudiante 2°	Estudiante 4°	.010*
		Profesor	.050*
Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	Estudiantes 2°	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.011*
		Estudiante 3°	.030*
		Estudiante 4°	.012*
Distintas metodologías	Estudiantes 2°	Profesor	.002**
		Tutor Prácticum	.028*
		Directivo	.014*
		Estudiante 3°	.027*
Atención a la Diversidad	Estudiantes 2°	Profesor	.003**
		Tutor Prácticum	.000**
		Directivo	.000**
		Estudiante 3°	.000**
Orientación académica y personal	Estudiantes 2°	Estudiante 4°	.011*
		Directivo	.000**
		Estudiante 3°	.000**
		Estudiante 4°	.000**

* $<.05$ ** $<.01$; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

B.3 Competencia Social

Si se retoman los datos descriptivos de la Tabla 108 se observa, por ejemplo, cómo el alumnado de 2° curso difiere en más de 0.77 puntos de media con respecto al profesorado. Son estos estudiantes (3.34) quienes valoran más alto la *Competencia Social* en cuanto al nivel de logro alcanzado en la formación inicial. Estas diferencias, así como otras más sutiles y no tan sutiles entre el resto de los agentes implicados, han resultado ser significativas ($F=11.744$; $p<.001$). Específicamente, los análisis realizados a posteriori revelan la existencia de dos grupos: los estudiantes de 2° curso frente al resto de implicados.

Tabla 117

ANOVA y contraste posterior. Logro Competencia Social según los agentes implicados

		<i>p</i>
	Profesor	.000**
	Tutor Prácticum	.000**
Estudiantes 2º	Directivo	.000**
	Estudiantes 3º	.000**
	Estudiantes 4º	.002**

* $<.05$, ** $<.01$; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Un análisis detallado de los ítems que conforman esta competencia nos permite identificar las que perciben como algo más adquiridas según se muestra en la Tabla 118. De nuevo vuelven a ser los alumnos de 2º curso los que alcanzan valores algo más altos que el resto de participantes.

En líneas generales, el conjunto de la muestra considera que la colaboración con otros compañeros a través del trabajo en equipo es uno de los aspectos en los que han recibido algo más de formación los futuros maestros. Esto puede ser debido a las exigencias del EEES respecto a las metodologías de enseñanza–aprendizaje centradas en el alumno, donde el aprendizaje cooperativo implica un aprendizaje grupal a partir de una interacción simultánea que se caracteriza por la gran cantidad de aprendizaje que se favorece, siempre que se respeten los elementos fundamentales: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y en grupo y el procesamiento y la evaluación grupal, (Aparicio y Fraile, 2016; Camilli, 2015; Villardón, 2015). No en vano la cooperación es clave en el desarrollo profesional del maestro, pues incrementa las habilidades sociales necesarias para dinamizar la gestión del aula, la interacción entre los alumnos y sus familias y la atención a la diversidad.

La capacidad de *trabajar en equipo* es considerada importante para el futuro ejercicio profesional por su enorme componente social como hemos visto en la fundamentación teórica. Resultados que son avalados por investigaciones de referencia (De Juanas, Martínez, del Pozo y Pesquero, 2012; Ibarra y Rodríguez, 2011; Pérez García, 2008; Perrenoud, 2004).

Tabla 118

Logro de los indicadores de la Competencia Social en función de los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2°	Estudiantes 3°	Estudiantes 4°
Capacidad comunicativa	2.63	2.99	2.77	3.45	2.80	2.96
Comunicarse en 2ª Lengua	2.81	2.70	2.84	3.21	2.67	2.53
Relaciones interpersonales	2.75	2.84	2.67	3.36	2.78	2.78
Negociación	2.27	2.69	2.67	3.13	2.61	2.62
Trabajo en equipo	2.88	3.17	2.96	3.69	3.20	3.31
Liderazgo	2.42	2.74	2.51	3.13	2.71	2.71
Resolución de problemas	2.37	2.85	2.77	3.44	2.65	2.82
Empatía	2.42	2.82	2.79	3.33	2.86	2.69
Autoridad	2.44	2.83	2.72	3.25	2.78	2.91
Orientación a las familias	2.77	2.84	2.74	3.44	2.86	3.20

Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Uno de los indicadores mejor valorados por el conjunto de la muestra ha sido la *capacidad comunicativa*. Entendemos que esta competencia transversal, además de ser esencial en el perfil del maestro, está vinculada con el estilo de liderazgo del profesor, el clima que se crea en el aula, las relaciones interpersonales que se mantienen con los alumnos y con sus familias. En este sentido, las valoraciones sobre el nivel de logro de todos estos aspectos están reclamando un análisis en profundidad sobre estas carencias formativas. Es el profesorado formador de los futuros maestros los que perciben que el nivel de logro alcanzado por sus estudiantes en el dominio de esta competencia es bajo, resultado que está en sintonía con el estudio realizado por Domingo et al. (2013) en el que confirma que, existe una gran desconexión entre la formación inicial recibida en esta competencia y las demandas que se exigen el desempeño profesional, indicando que por su potencial en los procesos de interacción entre todos los agentes educativos se debería contemplar en los nuevos planes de estudio.

Siguiendo con los análisis sobre los *ítems* que conforman la Competencia Social los datos arrojan diferencias significativas en todos los indicadores (Tabla 119). Los resultados de estudios similares realizados por Álvarez et al. (2008); Gutiérrez-García et al. (2011) y Rodicio e Iglesias (2011), coinciden en identificar las competencias que, siendo relevantes desde el punto de vista de los implicados, no se están logrando y mostrando las debilidades de la formación que están recibiendo. Especialmente significativo es el acuerdo respecto al escaso desarrollo de competencias ligadas a la

resolución de problemas, a la implicación con las familias, a la falta de autoridad, empatía y el liderazgo, todas imprescindibles en la labor docente. Estas valoraciones sugieren que se debería intensificar el desarrollo de las competencias sociales propuestas en el Libro Blanco de la titulación de Magisterio (ANECA, 2005) y que los participantes en el estudio manifiestan que están poco adquiridas.

Tabla 119

ANOVA. Logro de la Competencia Social en función de los agentes implicados

	<i>F</i>	<i>p</i>
Capacidad comunicativa	7.979	.000*
Capacidad de comunicarse en 2ª Lengua	4.697	.000*
Relaciones interpersonales	6.129	.000*
Negociación	7.483	.000*
Trabajo en equipo	9.351	.000*
Liderazgo	6.118	.000*
Resolución de problemas	10.902	.000*
Empatía	7.138	.000*
Autoridad	5.405	.000*
Orientación a las familias	6.803	.000*

*<.05. Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Llama la atención que son los estudiantes de 2º curso quienes difieren significativamente del resto de los agentes implicados como son el profesorado, el tutor de Prácticum, los directivos y hasta de sus compañeros de 3º y 4º curso como podemos comprobar en la Tabla 120.

Estos resultados guardan relación con algunos de los recogidos por Camacho y Padrón (2006, p. 209), quienes expresan como principales carencias formativas percibidas por futuros maestros y profesores “el trabajo con alumnos/as disruptivos, el mantenimiento de la disciplina, el desempeño de la función tutorial, el trabajo con las familias y con el equipo de profesores/as”.

Tabla 120

ANOVA y contraste posterior. Logro de la Competencia Social. Variable: agentes implicados

		<i>p</i>	
Capacidad comunicativa	Estudiantes 2°	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.012*
		Directivo	.001**
		Estudiante 3°	.002**
		Estudiante 4°	.049*
Capacidad de comunicarse en 2ª Lengua	Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.010*
		Estudiante 4°	.003**
		Profesor	.008**
Relaciones interpersonales	Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.003**
		Directivo	.001**
		Estudiante 3°	.017*
		Estudiante 4°	.012*
Negociación	Estudiantes 2°	Profesor	.000*
		Tutor Prácticum	.014*
		Estudiante 3°	.027*
		Estudiante 4°	.027*
Trabajo en equipo	Estudiantes 2°	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.000**
		Directivo	.000**
Liderazgo	Estudiantes 2°	Estudiante 3°	.026*
		Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.048*
		Directivo	.002**
Resolución de problemas	Estudiantes 2°	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.001**
		Directivo	.002**
		Estudiante 3°	.000**
		Estudiante 4°	.006**
Empatía	Estudiante 2°	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.008**
		Directivo	.038*
		Estudiante 4°	.007**
Autoridad	Estudiantes 2°	Profesor	.000*
		Directivo	.049*
		Profesor	.005**
Orientación a las familias	Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.001**
		Directivo	.002**
		Estudiante 3°	.030*

*<.05, **<.01; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

B.4 Competencia Personal

Por último, se analizan los promedios obtenidos del análisis estadístico sobre el logro de los indicadores de esta competencia (Tabla 121). Nuevamente son los estudiantes de 2º curso quienes perciben algo más lograda la *Competencia Personal* en comparación con el resto de agentes implicados, siendo estas diferencias en algunos casos mayores a 0.77, pero también es cierto que esas diferencias no siempre son tan marcadas entre otros agentes implicados.

Tabla 121

Logro de los indicadores de la Competencia Personal en función de los agentes implicados

	Profesor	Tutor Prácticum	Directivos	Estudiantes 2º	Estudiantes 3º	Estudiantes 4º
Estabilidad emocional	2.38	2.62	2.53	3.24	2.73	2.89
Confianza y seguridad en sí mismo	2.50	2.79	2.54	3.36	2.78	2.98
Resistencia a las adversidades	2.40	2.63	2.39	3.20	2.63	2.85
Iniciativa y espíritu emprendedor	2.48	2.73	2.68	3.29	2.88	2.96
Influencia	2.85	3.02	2.96	3.52	3.14	3.20
Capacidad de trabajo	2.35	2.62	2.54	3.07	2.76	2.75
Visión y anticipación	2.38	2.59	2.42	3.32	2.76	2.98
Compromiso ético	2.96	3.07	2.93	3.65	3.25	3.53
Toma de decisiones	2.54	2.86	2.68	3.39	2.90	3.15
Flexibilidad, adaptación al cambio	2.31	2.82	2.65	3.43	2.84	3.22

Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

El análisis de los indicadores de la Competencia Personal nos indica las debilidades de la formación en todos los aspectos que hacen referencia a las cualidades personales. Un recorrido por los promedios de todos los participantes nos indica que las medias más bajas las obtienen los indicadores que han sido mejor valorados por todos: *estabilidad emocional, resistencia a las adversidades y capacidad de trabajo*, como podemos comprobar en los análisis anteriores.

Desde la perspectiva del profesor formador las menos logradas son saber adaptarse con *flexibilidad a situaciones nuevas* y acometer metas propias del trabajo como educador, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo. Ambas son necesarias en la sociedad del conocimiento donde el maestro se desenvuelve en entornos complejos, por tanto, la formación debería incidir en estas cualidades para poder responder a los desafíos que se presenten en una sociedad multicultural y diversa. En líneas generales se

perciben todos los indicadores como poco logrados. Esto invita a repensar la formación universitaria de los futuros maestros que, como señala Zabalza (2012a), ha de insertarse en un enfoque humanista y cultural de las competencias que se están demandando en la sociedad actual.

El análisis de la percepción sobre el nivel de logro de las mismas ha permitido corroborar la existencia de diferencias significativas en todos los indicadores que aglutina la *Competencia Personal* entre lo que consideran imprescindibles y el nivel de desarrollo alcanzado como se muestra en la Tabla 122.

Tabla 122
ANOVA. Logro de la *Competencia Personal* según los agentes implicados

	<i>F</i>	<i>p</i>
Estabilidad emocional	7.409	.000*
Confianza y seguridad en sí mismo	8.229	.000*
Resistencia a las adversidades	8.923	.000*
Iniciativa y espíritu emprendedor	7.458	.000*
Influencia	6.090	.000*
Capacidad de trabajo	5.945	.000*
Visión y anticipación	12.714	.000*
Compromiso ético	8.870	.000*
Toma de decisiones	9.369	.000*
Flexibilidad, adaptación al cambio	14.702	.000*

*<.05. Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

El análisis más detallado de los datos muestra que las diferencias entre los grupos de sujetos son muy significativas ($F=13,826$; $p<.001$). Se observa en la Tabla 123 que existen dos grupos.

Tabla 123
ANOVA y contraste posterior. Logro *Personal* según los agentes implicados

		<i>p</i>
	Profesor	.000**
Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.000**
	Directivo	.000**
	Estudiantes 3°	.007**
Estudiantes 4°	Profesor	.003**
	Directivos	.042*

*<.05, **<.01; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

El primero, conformado nuevamente por los estudiantes de 2° curso frente a los profesores, el tutor del Prácticum, los directivos y los estudiantes de 3° curso porque consideran que la Competencia Personal está algo más desarrollada desde su visión. El segundo compuesto por los estudiantes de 4° curso frente al profesorado y los directivos.

Siguiendo con el análisis para saber entre qué grupos están esas diferencias se ha realizado un análisis complementario de contraste. Como se puede observar en la Tabla 124, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los diez indicadores.

Tabla 124

ANOVA y contraste posterior. Logro de la Competencia Personal. Variable: agentes implicados

			<i>p</i>
Estabilidad emocional	Estudiantes 2°	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.001**
		Directivo	.002**
Confianza y seguridad en sí mismo	Estudiantes 2°	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.002**
		Directivo	.000**
Resistencia a las adversidades	Estudiantes 2°	Estudiante 3°	.029*
		Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.001**
Iniciativa y espíritu emprendedor	Estudiantes 2°	Directivo	.000**
		Estudiante 3°	.015*
		Profesor	.000**
Influencia	Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.001**
		Directivo	.004**
		Profesor	.000**
Capacidad de trabajo	Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.012*
		Directivo	.019*
		Profesor	.001**
Visión y anticipación	Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.002**
		Directivo	.007*
		Profesor	.000**
Compromiso ético	Estudiante 2°	Tutor Prácticum	.000**
		Directivo	.000**
		Estudiante 3°	.020*
	Estudiantes 4°	Profesor	.018*
		Directivo	.027*
		Profesor	.001**
	Estudiantes 2°	Tutor Prácticum	.000**
		Directivo	.000**

Compromiso ético	Estudiantes 4º	Profesor	.031*
		Tutor Prácticum	.039*
		Directivo	.014*
		Profesor	.000**
Toma de decisiones	Estudiantes 2º	Tutor Prácticum	.001**
		Directivo	.000**
	Estudiantes 4º	Profesor	.010*
		Profesor	Tutor Prácticum
Flexibilidad, adaptación al cambio	Estudiantes 2º	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.000**
	Estudiantes 4º	Directivo	.000**
		Estudiante 3º	.010**
	Estudiantes 4º	Profesor	.000**
		Directivo	.020*

*<.05, **<.01; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

En la mayoría de los casos las diferencias más relevantes son entre los estudiantes de 2º de Grado y el resto de participantes. Mientras que en los indicadores *compromiso ético, toma de decisiones y flexibilidad y adaptación al cambio* se dan diferencias entre los alumnos de 4º y los profesores, directivos y tutores. Es el alumnado del último curso el que manifiesta que están algo más logrados estos ítems. Este resultado puede obedecer a que los estudiantes más jóvenes, al encontrarse en el proceso de formación inicial, consideran que todavía no han conseguido estas competencias al no haberse completado su formación.

Estos resultados evidencian la percepción de todos los implicados en la investigación sobre el bajo nivel de logro de los indicadores que aglutina la Competencia personal, especialmente *la estabilidad emocional, la flexibilidad y adaptación al cambio, la capacidad de trabajo, la resistencia ante las adversidades y el compromiso ético*. Y confirman la pertinencia y necesidad de implementarlas en la formación del maestro, sobre todo si consideramos que el profesor es un referente para los estudiantes, es una prioridad cuidar el desarrollo personal de estos aspectos. En esta línea nos parece muy sugerente el trabajo realizado por Zahonero y Martín, (2012) sobre la formación integral del profesorado, donde apuntan que para propiciar el desarrollo integral del alumnado se requiere que el profesor desarrolle las cualidades personales.

1.3 Análisis de la discrepancia entre la importancia y el logro de las competencias

Este análisis se realiza para dar respuesta al objetivo específico 1.3 *Valorar las discrepancias existentes en la formación inicial en los agentes del proceso –profesorado universitario, alumnado, tutores del Prácticum y directivos–*, entre la relevancia y el nivel de logro alcanzado.

El cálculo de la discrepancia entre el grado de importancia –en adelante GI– otorgado a cada competencia y el nivel de logro –en adelante NL– nos permite identificar los puntos fuertes y débiles de la formación universitaria, a partir de la percepción de los implicados en el estudio.

Como hemos podido comprobar en los análisis anteriores el promedio total sobre la relevancia de las competencias ha sido alta, lo cual indica que, para los agentes del proceso, son esenciales para el perfil profesional del maestro. A este respecto se han hecho los promedios de todas las respuestas emitidas sobre cada competencia que se consideran importantes y se ha realizado un análisis de discrepancia contrastándolas con las respuestas sobre el nivel de logro alcanzado. Ambos datos han señalado una discrepancia entre lo que se considera importante y lo estimado en cuanto a lo adquirido.

Según este análisis los indicadores que han tenido mayor discrepancia según la percepción de los profesores universitarios han sido: *estabilidad emocional, autoridad y resolución de problemas* (37%, 36% y 36% respectivamente) entre lo importante y el logro. En los tutores del Prácticum la mayor discrepancia se encuentra en la *estabilidad emocional, resistencia a las adversidades, orientación a las familias y saber resolver problemas de disciplina* (29%, 28% y 27% respectivamente). Los directivos coinciden en la *estabilidad emocional y la resistencia a las adversidades*, añadiendo *confianza y seguridad en sí mismo* (35%, 37% y 31% respectivamente). También, se puede observar que el tanto por cien de discrepancia es menor en la muestra de los estudiantes porque todavía no tienen la suficiente madurez para distinguir su nivel de logro en relación al grado de importancia de las competencias profesionales.

Además, también se muestran diferencias relevantes en todos los participantes en los indicadores: *empatía, estabilidad emocional y resistencia ante las adversidades*, estos resultados guardan relación con los aportados por Livia y García (2015), quienes

expresan la importancia de poseer las competencias socio-emocionales para comprender el mundo emocional del otro y para saber gestionar las relaciones humanas presentes en la práctica docente (Tabla 125).

Tabla 125

Competencias con mayor grado de discrepancia entre importancia y logro según los agentes implicados

Competencias	Profesores		Tutores		Directivos		Alumnos	
	Medias GI-NL	% Discrepancia	Medias GI-NL	% Discrepancia	Medias GI-NL	% Discrepancia	Medias GI-NL	% Discrepancia
Promoción de la convivencia	1.02	26	1.08	27	1.02	25	0.85	21
Resolución de Problemas	1.42	36	1.01	25	1.04	26	0.85	21
Empatía	1.31	34	0.97	25	0.98	25	0.80	20
Autoridad	1.43	36	0.99	25	1.17	29	0.80	20
Orientación a las familias	1.04	26	1.1	27	1.14	28	0.68	17
Estabilidad emocional	1.5	37	1.15	29	1.42	35	0.91	22
Confianza y seguridad	1.17	31	0.97	25	1.2	31	0.82	20
Resistencia a las Adversidades	1.35	34	1.1	28	1.42	37	0.87	21

Nota= GI-NL representa la diferencia entre el grado de importancia de las competencias profesionales y el nivel de logro según toda la muestra

Indiscutiblemente, el elemento más revelador es la existencia de discrepancias entre profesores, tutores y directivos frente a los estudiantes en la competencia *estabilidad emocional* percibida como muy importante por el conjunto de la muestra, –remitimos a la Tabla 106–, que ha alcanzado la mayor discrepancia junto a la *resistencia ante las adversidades*. Quizá la razón sea que estos aspectos son difíciles de trabajar desde la formación inicial del profesorado, pero que, no por esto, se deben dejar de lado. Sobre todo si tenemos en cuenta, en coherencia con los estudios de García (2010) y Zahonero y Martín (2012), que para un trabajo docente hecho con profesionalidad y calidad es necesario el equilibrio emocional, el bienestar psicológico y el compromiso con la profesión.

También se aprecian diferencias en la *resolución de conflictos*, *tener autoridad moral* y *orientación a las familias*, en esta última el tanto por cien de discrepancia de los alumnos es algo inferior al resto de los agentes. Tal vez este resultado esté indicando que por falta de experiencia no son del todo conscientes de la importancia que tiene la implicación de las familias en el buen rendimiento de los alumnos.

El análisis de las competencias con mayor discrepancia entre las dos escalas ha permitido corroborar la existencia de diferencias significativas en ocho indicadores de la competencia social y personal en función de los agentes implicados (Tabla 126).

Tabla 126

ANOVA. Competencias mayor grado de discrepancia en función de los agentes implicados

	<i>F</i>	<i>p</i>
Estabilidad emocional	6.173	.000*
Confianza y seguridad en sí mismo	4.708	.000*
Resistencia a las adversidades	7.892	.000*
Orientación a las familias	7.207	.000*
Autoridad	5.462	.000*
Empatía	7.725	.000*
Resolución de problemas	8.946	.000*
Promoción de la convivencia	4.125	.001*

*<.05. Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Para conocer entre qué grupos están estas diferencias se ha aplicado una prueba de contraste (Scheffé), obteniéndose los siguientes resultados que se muestran en la Tabla 127.

Tabla 127

ANOVA y contraste posterior mayor discrepancia. Variable: agentes implicados

			<i>p</i>
Estabilidad emocional	Estudiantes 2º	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.021*
		Directivo	.002**
Confianza y seguridad en sí mismo	Estudiantes 2º	Profesor	.009**
		Directivo	.005**
Resistencia a las adversidades	Estudiantes 2º	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.004**
		Directivo	.000**
Orientación a las familias	Estudiantes 2º	Profesor	.011*
		Tutor Prácticum	.000**
		Directivo	.001**
		Estudiante 3º	.012*
Autoridad	Estudiantes 2º	Profesor	.000**
		Directivo	.031*
Empatía	Estudiante 2º	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.008**
		Directivo	.038*
Autoridad	Estudiantes 2º	Estudiante 4º	.007**
		Profesor	.000**
		Directivo	.049*
Resolución de problemas	Estudiantes 2º	Profesor	.000**
		Tutor Prácticum	.002**
		Directivo	.014*
		Estudiante 3º	.001**
Promoción de la convivencia	Estudiantes 2º	Estudiante 4º	.002**
		Tutor Prácticum	.015*
		Estudiante 4º	.011*

* $<.05$ ** $<.01$; Fuente: Base de datos toda la muestra, SPSS

Las competencias que han tenido menor discrepancia han sido el *conocimiento de la legislación vigente*, *conocimiento de modelos de instrucción*, y el *Dominio de las TIC* (Tabla 128). Conviene destacar que tal vez la menor diferencia se deba a que no han sido valoradas como relevantes acercándose más a la media del nivel de logro. Sigue sorprendiendo la valoración que evidencia un menor grado de importancia en la competencia sobre *saber aplicar las tecnologías al ámbito de la educación o dominio de las TIC* que ha sido ampliamente destacadas en la literatura al uso (Cabero y Marín,

2014; Duart y Reparaz, 2011; Martín, 2014; Perrenoud, 2012) y no son incluidas entre las competencias imprescindibles del maestro del siglo XXI. Esta valoración se confirma en otros trabajos (Ferrández y Sánchez, 2014; Herrero, González y Marín, 2015; Marín et al., 2010). Por otra parte, la menor discrepancia en el *conocimiento de la Psicología del Desarrollo*, entendemos que se puede deber a que durante sus estudios de Magisterio han tenido una asignatura con estos contenidos y la han podido desarrollar más al hacer referencia a aspectos conceptuales.

Tabla 128

Competencias con menor grado de discrepancia entre importancia y logro

Competencias	Profesores		Tutores		Directivos		Alumnos	
	Medias GI-NL	% Discrepancia	Medias GI-NL	% Discrepancia	Medias GI-NL	% Discrepancia	Medias GI-NL	% Discrepancia
Cono. legislación	0.44	8	0.35	7	0.35	5	0.44	11
Con. modelos instrucción	0.4	9	0.43	9	0.4	10	0.29	5
Cono Psicología Desarrollo	0.38	8	0.35	8	0.05	-58	0.2	3
Dominio de las TIC	0.35	8	0.58	14	0.3	8	0.43	11

Nota= GI-NL representa la diferencia entre el grado de importancia de las competencias profesionales y el nivel de logro según toda la muestra

Estas valoraciones han permitido conocer la percepción entre lo que consideran importante en el perfil del maestro y las carencias formativas a las que habría que atender en los planes de formación de los maestros. Invitan a seguir investigando sobre las claves formativas para implementarlas en los planes de estudio del Grado en Educación Primaria. La demanda en la renovación metodológica y el creciente número de publicaciones científicas sobre las competencias profesionales confirman la necesidad de profundizar en esta línea si se quiere aspirar a la excelencia académica y profesional.

1.4 Análisis cualitativo de las preguntas abiertas

En este apartado se aborda desde una metodología cualitativa –análisis de contenido– la información obtenida de las preguntas abiertas del cuestionario CPMEP. Para analizar las respuestas a dichas preguntas se ha seguido un método inductivo, y a partir de las distintas fases de análisis de contenido, se han identificado cinco categorías que recogen los aspectos nucleares sobre el tema de estudio. Este método de análisis permite que la teoría emerja del campo de la información recogida. Con el objetivo de profundizar en la comprensión y en los elementos que han surgido de dichas respuestas, se ha utilizado también la técnica de grupos focales que explicaremos más adelante. Una vez recogida la información y analizados los datos a través del análisis de contenido se ha procedido a la interpretación de las unidades de análisis.

Como se ha expuesto anteriormente, en la tercera parte del –CPMEP– se plantearon dos preguntas de respuesta abierta:

1. *¿Qué cinco competencias considera imprescindibles en el perfil profesional del maestro de educación Primaria?*
2. *¿Dónde considera que se pueden desarrollar mejor en la formación inicial recibida en la Facultad a través de las materias teórico-prácticas y/o en el Prácticum?*

1. Análisis de las competencias imprescindibles según los agentes implicados

Para el análisis y presentación de los datos de las respuestas emitidas por los implicados en el estudio se ha seguido el proceso basado en el análisis de contenido de Bardín (1986). Los pasos que se han dado son los siguientes:

- Las respuestas recogidas de los cuestionarios se han transcrito a un documento.
- Los datos obtenidos de las preguntas se han codificado mediante un código numérico. Este código refleja la letra inicial del informante, este caso, P= profesor; T=tutor, D=directivo A=alumnado seguido del número que identifica al participante del cuestionario y el número de la pregunta. En el caso del alumnado como la muestra está conformada por estudiantes de 2º a 4º de Grado, la codificación ha sido la siguiente: A2= 2º, A3= 3º y A4= 4º de Grado. Por

ejemplo [A2_10_1], significa el texto del estudiante de 2º de Grado número diez sobre la primera pregunta.

- Se han establecido unidades/segmentos de significado, dichas unidades son las respuestas de los participantes a las preguntas realizadas.
- Seguidamente se han reformulado las unidades de información en proposiciones síntesis, como paso previo a la interpretación.
- Finalmente se han interpretado las proposiciones a partir de las categorías y subcategorías emergentes del discurso de los informantes.

A modo de ejemplo, a partir del análisis de los textos, recogemos la unidad de información del tutor de prácticas a la segunda pregunta de la tercera parte del instrumento [T_34_2] “Dónde considera que se pueden desarrollar mejor las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria, ¿en la formación inicial recibida en Facultad a través de las materias teórico-prácticas y/o en el Prácticum?”

Considero que si se ha trabajado teóricamente desde la Facultad y se han hecho algunos ejercicios prácticos, es en el Prácticum, en el día a día en el aula, donde van a poder comprobar y reorganizar lo aprendido en la Facultad [T_34_2]

Esta se ha reformulado en la siguiente proposición de síntesis: “Las competencias del perfil profesional del maestro que se necesitan a diario en el aula se desarrollan en el día a día con la práctica si antes se han trabajado en la Facultad”. Y se categoriza como: “Se desarrollan en la práctica y en la Facultad”

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del análisis de contenido de las respuestas obtenidas a las preguntas abiertas del cuestionario. Una vez recogida la información y de acuerdo con las orientaciones de Bardín (1986) se ha procedido a analizar e interpretar las unidades/segmentos de significado con el propósito de conocer las valoraciones otorgadas sobre las competencias profesionales que consideran imprescindibles en el perfil del maestro.

Es importante advertir, antes de comenzar con la distribución de categorías y subcategorías inferidas en el análisis, la dificultad que les ha supuesto a los informantes seleccionar únicamente cinco indicadores de los cuarenta valorados en la segunda parte del instrumento para después justificar su importancia en perfil profesional del maestro

en Educación Primaria. Prueba de ello son los siguientes comentarios que recogemos de forma textual:

Pese a la dificultad de seleccionar cinco” Es difícil elegir solo cinco ítems”; “la realidad es que es difícil elegir tan sólo cinco competencias de tantas que considero de gran importancia”; “la gran mayoría de las competencias citadas me parecen indispensables para ser un buen profesional de la educación”, “en primer lugar, me gustaría destacar que cinco competencias me parecen insuficientes y que habría destacado alguna más relacionada con las relaciones interpersonales, esenciales en un contexto educativo.

Pasamos a detallar la información que ha emergido de las respuestas emitidas por los participantes a la primera pregunta. A partir del análisis de contenido se han clasificado las respuestas por categorías en las que se pueden englobar cada una. Se ha procurado que el proceso de categorización recoja la máxima información obtenida y de ese modo evitar caer en generalidades. El análisis sistemático de la información nos ha permitido identificar cinco categorías de forma inductiva que incluyen los aspectos más destacados del perfil competencial del maestro de Primaria, según los implicados en el estudio. El esquema de categorías que ha surgido a partir de los textos de los participantes en el estudio se muestra en la Figura 53.

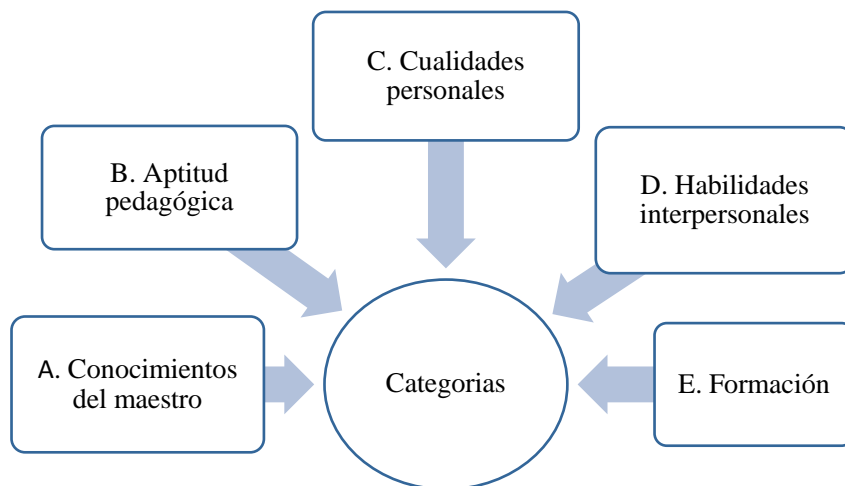


Figura 53

Diagrama Categorías emergentes de la investigación

Fuente: Elaboración propia

A partir de la categorización, se ha seguido con el proceso volviendo al texto, para asegurar que las expresiones estuvieran correctamente ubicadas en las categorías. Dicho proceso secuencial ha permitido observar la existencia de diferentes propiedades dentro de las categorías, que ha llevado a establecer subcategorías –codificación axial–. Como se puede observar en el esquema que ha emergido de las declaraciones de los informantes se recoge la síntesis del discurso, unidades/ segmento de significado, agrupadas en las competencias –cognitiva, metodológica, personal, social y formación, con sus correspondientes categorías y subcategorías que emergen del discurso de los participantes en la investigación sobre el perfil competencial del maestro (Figura 54).

	Categorías	subcategorías	Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado		
Dimensión cognitiva	A. Conocimientos del maestro	A.1 conocimientos técnico-científicos	Dominio de la disciplina que enseña		
			Conocimiento de la Psicología del Desarrollo		
			Conocimiento de estrategias de aprendizaje		
dimensión metodológica	B. Aptitud pedagógica	B.1 Capacidad pedagógica	Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura		
			Tener recursos didácticos		
			Atención a la Diversidad		
			Creatividad		
		B.2 Motivación	Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje		
B.3 Metodologías	Fomentar el aprendizaje y la participación del alumnado: trabajo cooperativo.				
B.4 Evaluación	Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje				
dimensión personal	C. Cualidades del maestro	C.1 Personales	La estabilidad emocional; equilibrio y armonía personal		
			Ejemplar		
			Serenidad		
			Confianza y seguridad en sí mismo		
			Empatía		
			Firmeza		
			Coherencia		
		Tener Iniciativa			
		Estimular la reflexiva, la autocrítica y la crítica			
		C.2 Profesionales	Compromiso ético		
			Flexibilidad y adaptación al cambio		
			Capacidad de trabajo		
			Pasión por enseñar		
Mostrar autoridad y prestigio					
dimensión social	D. Habilidades interpersonales	D.1 Comunicación	Comunicarse bien con el alumnado y los demás agentes educativos		
		D.2 Procesos de interacción	Interacción con los alumnos		
			Orientar académica y personalmente		
			Confiar en las posibilidades educativas –querer y aceptar a los alumnos		
			Comprensión y conexión afectiva		
			Fomentar la participación y la implicación de las familias		
		Orientación y Acción Tutorial			
		D.3 Promoción de la convivencia	Facilitar un buen clima de convivencia en el aula		
			Resolver conflictos, mediación		
		D.4 Trabajo en equipo	Tener actitudes de colaboración		
			Tomar decisiones		
			Transmisión de valores y actitudes		
			E. Formación		Investigar para introducir innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje
					Plantear actividades creativas y motivadoras
					formación personal y profesional continua
	Vocación: ilusión y compromiso profesional				

Figura 54

Categorías y subcategorías emergentes en la investigación

Fuente: Elaboración propia

Una vez categorizadas las respuestas se ha calculado la frecuencia y el porcentaje de los indicadores –unidades de texto adscritas a las categorías– elegidos como imprescindibles por el conjunto de la muestra. En esta ocasión los sujetos que han respondido a la tercera parte del instrumento han sido 52 profesores universitarios; 131 tutores del Prácticum de un total de 160 –aproximadamente– el 82%; de centros educativos públicos, privados y concertados; del colectivo de los directores de centros educativos 57 y 152 estudiantes, es decir, aproximadamente un 84,44% de un total de 181. Se presenta una síntesis en la Tabla 129.

Tabla 129

Frecuencias y porcentaje de unidades de texto adscritas a las categorías

	Profesor		Tutor		Directivo		2º Grado		3º Grado		4º Grado		Total	%
		%		%		%		%		%		%		
Dominio Disciplina	30	57	64	49	32	56	27	36	22	43	23	58	198	47
Capacidad Pedagógica	24	46	42	32	24	42	19	25	19	37	14	25	142	34
Capacidad comunicativa	20	38	30	23	10	17	21	28	19	37	14	25	114	27
Atención Diversidad	10	19	22	18	6	10	25	33	18	35	16	29	97	23
Creatividad	5	9,6	33	25	8	14	18	24	11	21	15	27	90	21
Estabilidad emocional	17	33	13	10	22	38	13	17	20	39	4	7,2	89	21
Orientación personal	7	13	44	33	6	10	12	16	6	11	9	16	84	20
Compromiso ético	14	27	29	22	11	19	8	10	8	15	13	23	83	19
Autoridad	9	17	18	14	16	28	19	25	13	25	5	9	80	19
Orientación familias	14	27	15	11	14	24	11	14	5	10	20	36	79	18

Fuente: Base de datos del total de la muestra SSPS

Los tres primeros indicadores que han sido seleccionados por todos pertenecen a las dimensiones cognitiva, metodológica y social. El total de los participantes en el estudio declaran que las más relevantes para el perfil del maestro son: el *dominio de la disciplina que enseña* (47%), la *capacidad pedagógica* (34%) y la *capacidad comunicativa* (27%). Como se puede observar en las dos primeras hay un alto grado de acuerdo y unanimidad en considerar como imprescindibles dichas competencias. Más adelante analizaremos la justificación que realizan de esta elección.

Si lo analizamos por colectivos, se observa que en la buena valoración otorgada a la *estabilidad emocional* coinciden los profesores, directivos y estudiantes de 3º de Grado.

Otro indicador considerado como importante es el *compromiso ético*, que esta vez coincide con los profesores, tutores y directivos. La *orientación familiar* también ha sido considerada como imprescindible por el profesorado, los directivos y los estudiantes de 4º Grado. En estudios similares también ha sido muy bien valorada (De Juanas et al., 2012; Martín del Pozo y de Juanas, 2009; Pesquero et al., 2008).

Llama la atención la buena valoración que hacen los tutores a la *orientación personal al alumno* (33%) seguido de la *creatividad* (25%). Muy interesante –por la importancia que tiene en la actualidad– la valoración que hacen los futuros maestros a la *atención a la diversidad*, estos resultados están en sintonía con el estudio de Iniesta y Pascual (2015), donde los futuros maestros muestran en sus respuestas que están sensibilizados hacia la diversidad en sentido amplio, a la vez que afirman la falta de estrategias para abordar la atención a la diversidad en el aula. Estas competencias de las que venimos hablando hacen referencia a aspectos esenciales de la formación del futuro maestro que ha de saber integrar el dominio de los conocimientos con la capacidad de transmitirlos de manera coherente y creativa para atender a la diversidad.

Se procede a desglosar y analizar con mayor detalle las categorías y subcategorías evidenciadas en sus declaraciones, se han escogido las que han obtenido mayor frecuencia y por tanto mayor relevancia para el conjunto de la muestra. Se presenta el análisis de la información obtenida, organizada en torno a las mismas, con el siguiente orden: dimensión cognitiva: A. conocimientos del maestro; dimensión didáctico-metodológica: B. Aptitud pedagógica; dimensión personal: C. Cualidades del maestro; dimensión social: D. Habilidades interpersonales. Dimensión formación: E. Formación profesional.

Dimensión Cognitiva: A. Conocimientos del maestro

Bajo esta dimensión se encuentran la categoría y las subcategorías que hacen referencia al conjunto integrado de conocimientos específicos de la profesión, destrezas y aptitudes, que permiten dominar de forma idónea los contenidos y las tareas propias del ejercicio profesional (Figura 55).

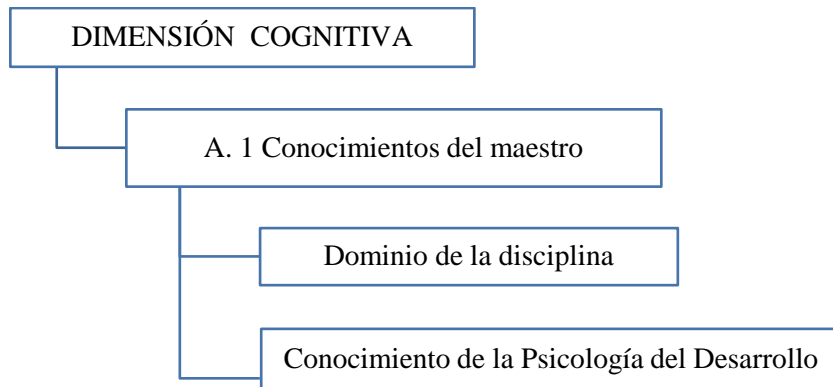


Figura 55

Dimensión cognitiva: categorías y subcategorías

Fuente: Elaboración propia

Si en algo hay unanimidad en toda la muestra (n=421) es en considerar esencial en el perfil del maestro el *dominio de la disciplina que enseña*: que conozca los contenidos escolares a transmitir. Esta subcategoría es la que más producción de declaraciones tiene, un 47% de unidades de texto como ya hemos visto. Pertenece a la dimensión cognitiva –saber– propia de la función del maestro y exige tener una formación adecuada, un conocimiento amplio de las materias que le permitan desarrollar correctamente las actividades propias de la docencia para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De ahí que esté asociada a la categoría aptitud pedagógica que comentaremos después.

Partiendo del análisis de los significados que los participantes otorgan a la dimensión cognitiva –saber–, llama la atención cómo va creciendo el porcentaje de esta categoría que consideran imprescindible, a medida que los estudiantes pasan de curso: del 36% de los más jóvenes al 58% de los estudiantes de 4º Grado. Estos, más cerca del final de sus estudios y después de haber realizado sus prácticas, son más conscientes de la importancia de dominar los conocimientos y tener los recursos para enseñarlos, utilizando las estrategias de aprendizaje que lleven a la asimilación de los mismos. Estos resultados están en la línea de otros estudios previos (Casero, 2010; Martín del Pozo et al., 2013; Pesquero et al., 2008; Rosales, 2014).

Los numerosos textos analizados tanto del profesorado, los directivos, los tutores del Prácticum como de los estudiantes sobre esta subcategoría han permitido establecer relaciones con otras categorías y subcategorías, como las cualidades personales del

maestro: autoridad y prestigio y con la aptitud pedagógica: saber explicar de forma clara los contenidos; motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Así lo confirman las siguientes declaraciones:

“Me parece importante el dominio de la materia porque da prestigio ante los alumnos. También conocer los recursos pedagógicos para aplicarlos en el aula”. [T_29_1]

“El dominio de la disciplina es la base sobre la que se construye todo lo demás. No hay que dar por supuesto que se domina, hay que estar continuamente formándose lo veo imprescindible. El dominio te lleva a tener autoridad en el aula, saber planificar y no escatimar esfuerzo y trabajo. Básico para el prestigio que todo profesor debe tener con sus alumnos” [D_1_1]

“El dominio de la materia es esencial para un profesor y base de su autoridad profesional y moral cara a los alumnos y familias” [P_20_1]

“El dominio de la materia es básico para un profesor y base de su autoridad profesional y moral cara a los alumnos y familias; así mismo es base de su seguridad profesional y personal” [D_44_1]

“El maestro ejerce su labor de educador de muy diversas formas, si bien todas confluyen en su trabajo docente. La disciplina que enseña es el suelo donde se apoya toda su tarea educadora. Es imprescindible que domine la materia que tiene que enseñar. Sin ese dominio, el maestro carecerá, por ejemplo, de autoridad moral verdadera”. [P_42_1]

“El principio de autoridad se da en primer lugar por el conocimiento de la materia” [A4_34_1]

“El dominio de la disciplina que enseña una de las más importantes ya que un maestro, como profesional, debe conocer en profundidad los contenidos que va a enseñar, de tal manera que encuentre varios recursos para su aprendizaje” [A3_13_1]

En definitiva, es esencial que el maestro domine la materia que enseña. La siguiente declaración sintetiza muy bien lo que pensamos sobre esta categoría

“Una actitud ambiciosa frente a la propia tarea, realizada con seriedad y esfuerzo, unido al conocimiento profundo de los contenidos y al dominio de estrategias para transmitirlos, orientando al alumno en esa adquisición, son las cualidades imprescindibles en el perfil del maestro”. [T_3_1]

En cuanto a la subcategoría conocimiento de la Psicología del Desarrollo destacamos las declaraciones del profesorado y de los estudiantes de 4º:

“Conocer el proceso evolutivo del desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años. Es importantísimo que nuestros alumnos como futuros maestros conozcan este proceso evolutivo para saber adaptar su metodología de aprendizaje según las edades de sus alumnos de primaria” [P_32_1]

“Conocer el proceso evolutivo en estas etapas facilita enseñarles según sus necesidades y poder así atender a la diversidad” [A4_10_1]

“Me parece que estas competencias recogen muy bien lo que requiere un buen maestro: dominar la materia, conocer los periodos evolutivos para saber enseñar en cada momento” [A4_11_1]

Dimensión Metodológica: B. Aptitud pedagógica

La dimensión metodológica no se puede desligar de la cognitiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ella se recogen las declaraciones que hacen referencia a la aptitud pedagógica: al arte de dar buenas clases y saber traducir en objetivos de aprendizaje los contenidos de las materias, junto con la capacidad de utilizar distintos procedimientos y recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje auténtico y autónomo del alumnado. A juicio de los participantes (34%) se trata de una de las categorías claves en el perfil competencial del maestro. Las subcategorías que han emergido del discurso de los participantes se muestran en la Figura 56.

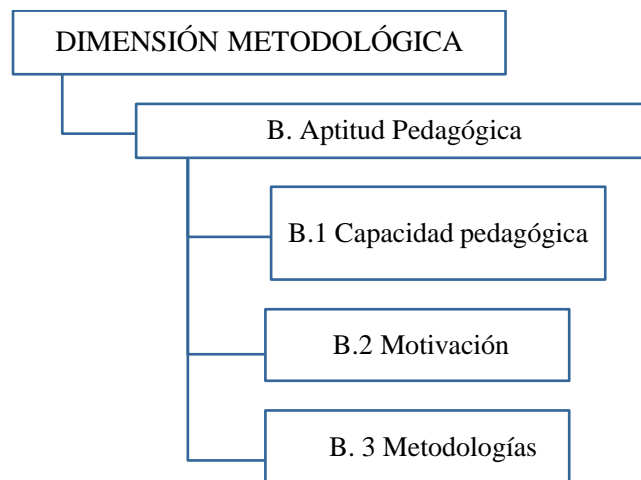


Figura 56
Dimensión metodológica: categorías y subcategorías
Fuente: Elaboración propia

La capacidad pedagógica –el arte de enseñar– implica conocer e integrar estrategias didácticas, utilizar las herramientas que permitan planificar, interpretar, involucrar, motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y evaluar su progreso, sin perder de vista la atención a la diversidad. Esto se manifiesta en la gestión de las clases, en la organización de los espacios en el aula, aplicando distintas metodologías –aprendizaje cooperativo y por descubrimiento–, en el modo de evaluar y en las estrategias de

aprendizaje para asesorar y reorientar a cada alumno en su proceso de mejora. Se entiende que bajo la aptitud pedagógica se aglutinan las subcategorías como la capacidad pedagógica, la motivación, la metodología y la evaluación. Expresiones como las que recogemos a continuación, reflejan la importancia que le dan no solo al dominio de los conocimientos, sino también a todos los aspectos metodológicos. Es decir, conocer los procedimientos y los recursos didácticos para transmitirlos y enseñarlos adecuadamente.

“La capacidad pedagógica incluye muchos aspectos. En todo caso, la entiendo como la capacidad de transmitir conocimientos y de ayudar al alumno en el desarrollo de su propia autonomía en el aprendizaje. Se puede identificar sin demasiados matices con uno de los vectores [...] la capacidad de persuasión, o sea, la capacidad de mostrar la verdad de algo mediante razones. Sin esto, difícilmente es posible dar una educación completa” [P_42_1]

“Me parece que para enseñar algo hay que dominarlo, expresarlo de manera clara, y conocer los procedimientos para que se dé el aprendizaje” [A2_71_1]

“Se requiere un mayor conocimiento de los contenidos curriculares, un mayor conocimiento de los modos de enseñar; ante las diferentes culturas [...] deben ser conscientes que son docentes las 24h del día. Ser maestro es una gran responsabilidad”. [T_6_1]

“El maestro ha de poseer una gran capacidad pedagógica, ya que sin ella el proceso educativo se verá seriamente mermado” [P_26_1]

“Considero fundamental saber que enseñar y porque, dominar la materia y la capacidad pedagógica para el desarrollo integral y óptimo de cada alumno” [A3_49_1]

“La capacidad pedagógica me parece esencial, ya que es uno de los pilares básicos de la formación docente” [P. 30-1]

“La capacidad pedagógica es un proceso de autoformación y autoeducación, el maestro debe responder efectivamente a los retos que se le presenten” [A3_12_1]

“La capacidad pedagógica es imprescindible para poder desarrollar adecuadamente la tarea educativa, no solo saber la materia, sino todo aquello que permita transmitirla” [A4_1_1]

Partiendo de los significados analizados, los participantes otorgan importancia al diseño de situaciones de aprendizaje que faciliten la integración de los alumnos con necesidades especiales y al desarrollo de estrategias para la inclusión educativa y social en contextos de diversidad y multiculturalidad. En su discurso enfatizan la necesidad de conocer a los alumnos para poder incidir en su proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus peculiaridades. Las siguientes declaraciones así lo evidencian:

“En cuanto a la atención a la Diversidad, la educación es un derecho de todos por lo que un buen maestro debe saber adaptar los materiales y recursos para que todos puedan acceder a la formación” [A4_1_1]

“Atender a la Diversidad haciendo adaptaciones curriculares y todo ello en un ambiente amable en el que el alumno reconozca la autoridad del maestro” [A4_11_1]

“La atención a la Diversidad es básica ya que vivimos en un mundo abierto, donde la gente es distinta en todos los sentidos [...] por lo que hay que saber adaptarse a distintos niños y situaciones para poder enseñar” [A4_35_1]

“Considero muy importante conocer el desarrollo del niño [...] y saber atender a la diversidad y resolver los problemas que se presenten” [A3_43_1]

“Creo que un maestro debe entender que no todos los alumnos son iguales y debe responder a la necesidad de cada uno de los alumnos” [A2_59_1]

“Es importante que el maestro conozca las características de los niños [...] y vital conocer los modos de detectar y actuar con los alumnos que presenten dificultades, así como responder a las necesidades de los alumnos” [A3_24_1]

“Además considero realmente importante atender a la diversidad de modo que todos los alumnos aprendan” [A2_40_1]

“La más importante es la atención a la diversidad, pues el maestro no puede excluir a nadie porque tenga dificultades de aprendizaje” [A3_39_1]

Asociada a la aptitud pedagógica y relacionada con la atención a la diversidad nos encontramos la subcategoría creatividad, constructo difícil de definir por su complejidad y porque integra otras competencias: observación, análisis, síntesis, reflexión, originalidad, pensamiento crítico, supone romper con las estructuras tradicionales de enseñanza-aprendizaje para potenciar la formación de habilidades creativas. Los siguientes textos manifiestan la importancia que le otorgan:

“Considero importantísimo desarrollar la creatividad para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleve al alumno aprender a través del descubrimiento” [A4_3_1]

“Creo que es fundamental que un maestro de primaria domine la materia que imparte para conseguir a través de sus conocimientos la autoridad necesaria tanto ante sus alumnos como antes los padres. Que un profesor sea creativo creo que tiene que ser algo fundamental para saber transmitir los conocimientos y solucionar problemas en el aula de modo creativo. [P_27_1]

“La creatividad es necesaria para atender a la diversidad y llegar a todos los alumnos” [A4_25_1]

“Fundamental en el ejercicio diario de su profesión: dominar los conocimientos, transmitir lo que saber, capacidad pedagógica, añadiría la capacidad de apasionarse y apasionar con lo que se transmite y enseña. [...] junto con la capacidad creativa

que engloba muchas otras: observación, análisis, síntesis, contemplación, reflexión y sobre todo conlleva impronta personal [P_7_1]

“La creatividad es esencial para crear y transformar para que el alumno de el cien por cien” [A4_17_1]

“En una sociedad multicultural y de continuos cambios la verdadera educación tiende a ser cada vez más individualizada por lo que se tiene que ser creativos para adaptarse a las necesidades de los alumnos y saber muy bien que queremos enseñar y de qué manera. [T_60_1]

“Considero que el dominio de la disciplina es el paso previo para tener una buena preparación y de una manera creativa no quedarse en formas de hacer establecidas y saber sorprender. [P_28_1]

“Un maestro debe ser creativo, líder de una clase, con capacidad de cambio y saber orientar a las familias y los alumnos a hacia su bien y su mejora” [A4_12_1]

Se reseñan a continuación las narraciones pertenecientes a la subcategoría motivación. Las expresiones más significativas son:

“Para poder transmitir hay que dominar los conocimientos que se quiere enseñar, a los alumnos hay que hacerles autónomos en el proceso de aprendizaje para que tengan curiosidad por aprender siempre” [D_10_1]

“Me parece imprescindible, ya que aparte de conocer la materia, tiene que saber motivar y ver a una persona detrás de cada niño, no solo a alguien a quien darle información” [A2_9_1]

“Es una competencia muy amplia que engloba muchas otras: diagnóstico, motivación, asesoramiento, evaluación y orientación” [P_15_1]

“Para un maestro a mi juicio es importantísima conocer los procedimientos de aprendizaje y recursos pedagógicos que le permitan diagnosticar, motivar, asesorar, evaluar y reorientar a cada alumno en su proceso personal de aprendizaje” [P_32_1]

“Es imposible la acción educativa en un contexto escolar al margen de una disciplina. Su conocimiento profundo es condición para la motivación del alumno” [P_43_1]

“Es fundamental que el contenido pueda ser transmitido a través de distintos procedimientos, estrategias y recursos didácticos” [P_21_1]

De estas declaraciones se puede deducir qué se espera de un maestro: que enseñe una materia determinada, mostrar un conocimiento amplio de los contenidos y expresarlos en objetivos de aprendizaje evaluables, motivando al estudiante en su aprendizaje, potenciar la participación a través de distintas metodologías que favorezcan el crecimiento de las distintas habilidades y actitudes del alumnado.

Dimensión Personal: C. Cualidades del maestro

Tras la dimensión cognitiva y metodológica se han analizado las unidades de texto que hacen referencia a la dimensión personal. Las ideas expresadas en las respuestas han permitido agrupar las cualidades del maestro en dos subcategorías que desglosamos a continuación: personales y profesionales.

La dimensión personal –*saber ser*– aúna los rasgos personales del maestro aplicables al campo profesional, que siempre se han considerado esenciales en la acción educativa para realizar un trabajo de calidad que favorezca el crecimiento personal del estudiante en todos los ámbitos. Al maestro se le pide ser un referente moral tanto en lo personal como en lo profesional, por su proyección en la formación del alumnado. En la categoría C. Cualidades del maestro se han clasificado las narraciones de los participantes en dos subcategorías: personales y profesionales (Figura 57).

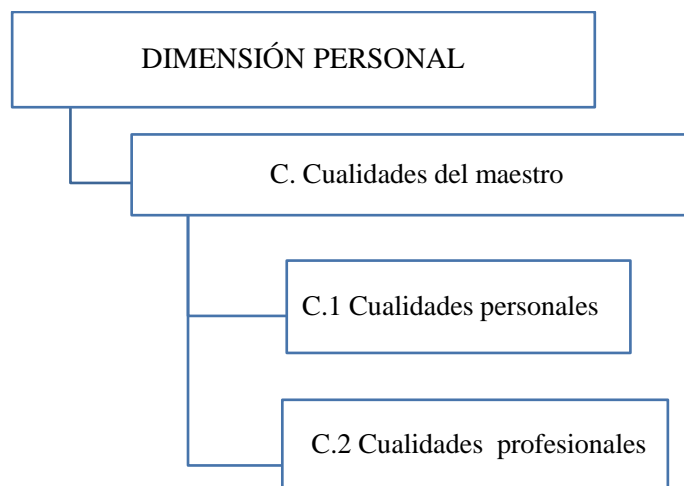


Figura 57
 Dimensión personal: categorías y subcategorías
 Fuente: Elaboración propia

C.1 subcategoría: Cualidades personales

Bajo esta subcategoría se han agrupado todos aquellos rasgos que los participantes en el estudio consideran cualidades necesarias en las relaciones personales con los alumnos y sus familias –estabilidad emocional, empatía, serenidad, coherencia entre el pensar y el hacer, madurez, ejemplaridad, capacidad reflexiva, confianza y seguridad en

sí mismo, compromiso ético, capacidad de hacerse cargo– para lograr incidir en la formación y ayudarles a descubrir su vocación y la pasión por enseñar. Estos aspectos se asocian tanto a la valoración positiva que hacen de las categorías analizadas anteriormente, como a las habilidades interpersonales que veremos a continuación. Así nos lo confirman los siguientes ejemplos:

“La estabilidad emocional es fundamental para establecer un equilibrio en el desarrollo del niño lo cual repercute directamente en el mayor rendimiento y mejores resultados” [A3_49_1]

“En la educación es fundamental ser coherente con lo que dices y lo que vives porque el ejemplo es muy importante para los alumnos y en esa misma línea he elegido el compromiso ético” [T_29_1]

“Me parecen imprescindibles las competencias personales: confianza y seguridad en uno mismo, capacidad de trabajo, compromiso ético, flexibilidad y adaptación e influencia” [A4_15_1]

“En el perfil del maestro de Primaria considero relevante: [...] orientar al alumno académica y personalmente y tener compromiso ético tanto en el centro como con las familias” [A4_36_1]

“Hay competencias que se pueden adquirir a lo largo de la profesión, pero hay otras que son cualidades que se deben poseer y ejercitar al inicio del proceso formativo: capacidad reflexiva, capacidad comunicativa, capacidad de trabajo” [T_62_1]

“Siempre es importante, máxime en una sociedad como la actual, la firmeza de convicciones, la estabilidad emocional para poder capacitar, guiar y orientar” [D_52_1]

“El profesor tiene que ser capaz de influir positivamente en sus alumnos y sus familias gracias a su ejemplo. Que los profesores sean capaces de orientar a sus alumnos tanto académica como personalmente” [P-27_1]

“La capacidad reflexiva con la iniciativa, de alguna manera se trata de no conformarse nunca con la labor desarrollada y así –con la formación continua poder innovar en todos los niveles” [P_8_1]

“Las competencias del “saber ser” son las que más difícilmente se pueden llegar a adquirir si no se poseen a la edad en que uno normalmente empieza a desarrollar su labor profesional como maestro: estabilidad emocional, resistencia ante las adversidades, capacidad de trabajo, compromiso ético, flexibilidad y adaptación al cambio. El resto son mucho más fácilmente adquiribles mediante la formación y el estudio” [P_11_1]

Como se puede observar esta última declaración pone de manifiesto una vez más la dificultad de desarrollar estos aspectos desde la formación inicial del maestro. Estas aportaciones invitan a reflexionar en la formación personal del maestro sobre cuestiones que no tienen que ver con la preparación académica o con las habilidades para realizar

las tareas propias de la profesión, como hemos visto anteriormente, sino con rasgos personales, actitudinales y afectivos como son: la coherencia, la reflexión, la empatía, la cordialidad, la confianza en uno mismo, la inquietud por mejorar.

El desarrollo de estas cualidades es esencial para mejorar la calidad de las relaciones con el alumnado y sus familias y para la eficacia de la educación. Por lo tanto, para un trabajo hecho con profesionalidad y calidad es necesario el equilibrio emocional, el bienestar psicológico y el compromiso con la profesión (García, 2010). Muchas de estas características y actitudes personales han sido trabajadas por autores relevantes como Zabalza (2003, 2012a), Bisquerra et al. (2015), Pertegal et al. (2011) y Tejada y Ruiz (2013) entre otros. Dada su estrecha relación con el desempeño profesional como veremos a continuación.

C.2 subcategoría: Cualidades profesionales

Entre las cualidades profesionales que los maestros deben tener para el ejercicio de su profesión en el contexto escolar, enfatizan: el compromiso ético, la capacidad de trabajo, la pasión por enseñar, la flexibilidad y adaptación y la capacidad de mostrar autoridad y prestigio. Esta última muy relacionada con la estabilidad emocional. La persona equilibrada, por su madurez y sentido de la justicia, es ponderada en sus actuaciones, transmite autoridad y es acreedora de respeto. El profesor que tiene autoridad conoce las motivaciones de los alumnos y responde a ellas, consigue que le sigan los líderes naturales de la clase, crea conciencia de grupo, es aceptado como mediador en los conflictos, y como sostiene Zabalza “ninguna actividad es “*context free*”. Tampoco lo son las acciones profesionales. Todas surgen en un contexto que las condiciona” (2012b, p. 22). La importancia que le otorgan a todas estas cualidades viene avalada por las siguientes declaraciones:

“Sin ética, no es posible educar. Educar es ayudar a la persona a ser mejor, lo que implica, entre otras cosas, orientarla hacia el bien. Para orientar hacia el bien, el maestro necesita saber distinguir el bien del mal tanto en teoría como en su vida y, además, debe querer el bien del alumno de modo altruista, es decir, querer el bien del otro en cuanto otro. La ética está, por tanto, en la base de toda educación”
[P_42_1]

“Fundamental en el ejercicio diario de su profesión: dominar los conocimientos, transmitir lo que sabe, capacidad pedagógica, añadiría la capacidad de apasionarse y apasionar con lo que se transmite y enseña” [P_7_1]

“El compromiso ético en mi opinión abarca otras competencias importantes, por eso la ubico en primer lugar” [T_11_1]

“En la educación es fundamental ser coherente con lo que dices y lo que vives porque el ejemplo es muy importante para los alumnos y en esa misma línea he elegido el compromiso ético” [T_29_1]

“El sentido ético dado que este debe siempre guiar cualquier intervención profesional, más aún cuando se trata de la tarea de enseñar” [P_33_1]

“Compromiso ético precisamente este ítem es aquel que ningún ciudadano puede descartar de su vida, y mucho más en los tiempos actuales, siendo absolutamente imprescindible transmitirlo en todos los contenidos y ámbitos educativos donde el alumno y profesional se encuentre” [P_35_1]

“Considero muy importante que el maestro sea reflexivo, sepa crear y mantener un buen clima en el aula, ser flexible y adaptarse a los cambios y comprometerse éticamente con lo que hace” [T_28-1]

“La asunción de un “compromiso ético” –similar al del médico con sus pacientes– es fundamental en el docente, dado el carácter ejemplificador que debe presidir su conducta” [P_48_1]

Estos textos evidencian la importancia que tiene, tanto para el profesor universitario como para los maestros en activo, el desarrollo personal de un compromiso ético que dé sentido a lo que hace, que vivan según unos valores humanos que les lleve a respetar y asumir la responsabilidad de sus actos (Bolívar, 2005; Sarramona, 2007). Aludiendo de alguna manera a “un perfil docente ejemplar cuya ética profesional, honradez, compromiso y coherencia interna son indispensables para una docencia responsable, destacando en él la vivencia de valores democráticos y cívicos” (Aparicio y Fraile, 2016, p. 31).

Otra de las cualidades que han destacado los participantes como imprescindible asociada al compromiso y la responsabilidad ante la propia tarea, ha sido la capacidad de trabajo entendida como la disposición que tiene que tener el maestro para acometer las propias metas como educador y supone un deseo personal de superar los obstáculos para alcanzar resultados cumpliendo con los compromisos, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr los objetivos. Tal como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

“Capacidad de trabajo: el docente tiene una gran responsabilidad ante sus alumnos que requiere que constantemente se esté planteando estrategias de calidad en su quehacer profesional que en muchos de los casos requiere tiempo, esfuerzo, formación, etc. [...] Deben de ser conscientes que son docentes las 24h del día. Es lo que conlleva ser docente y sino que elijan otra profesión, porque ser maestro lleva

una gran responsabilidad y una búsqueda incesante de ayudar a mejorar a sus alumnos. [P_41_1]

“Es imprescindible desarrollar las competencias personales: la capacidad de trabajo, el compromiso ético y la capacidad comunicativa [...] para llegar a los alumnos y a los padres”. [T_31_1]

“La capacidad de trabajo es una competencia esencial, y que creo debe ser fomentada para poder desarrollar la mayoría de las restantes incluidas en el estudio” [P_25_1]

“Capacidad de trabajo: Es importantísimo, fundamental, que un buen profesor tenga una capacidad de trabajo amplia no sólo para abordar cualquier contenido y resolver cualquier problema, sino para transmitir a los alumnos la importancia de la profesión educativa y formativa y, también, de la vida en general” [P_35_1]

“Hay competencias que se pueden adquirir a lo largo de la profesión, pero hay otras que son cualidades que se deben poseer y ejercitar al inicio del proceso formativo: capacidad reflexiva, capacidad comunicativa, capacidad de trabajo” [T_62_1]

En el análisis de las declaraciones de los informantes en el estudio también sobresalen textos que hacen referencia a la importancia de tener una autoridad moral, basada en la coherencia y el buen ejemplo que facilite la exigencia y el prestigio del profesor por el ejercicio de la autoridad y el liderazgo. En este sentido nos parecen muy iluminadores los siguientes ejemplos:

“Un maestro ha de ser una persona equilibrada emocionalmente, con capacidad de trabajar en equipo. Ha de dominar la materia que imparte, y orientar a sus alumnos y a sus padres. Todo esto no puede hacerse sin el principio de autoridad” [D_48_1]

“Pienso que es imprescindible para el perfil profesional tener autoridad con los alumnos y una buena capacidad comunicativa” [A2_17_1]

“La autoridad tiene carácter medial, sin ella el profesor no puede ejercer sus funciones como tal [D_44_1]

“Sin autoridad el maestro no se gana el respeto de los alumnos” [A2_6_1]

“Sin autoridad es imposible dar clases, un profesor que no tiene control del aula no puede enseñar” [D_19_1]

“Para desarrollar la autoridad hay que empezar por la confianza en uno mismo, sin ella es difícil conseguir un orden en clase” [A2_47_1]

“El maestro debe ser líder con capacidad de llegar a los demás, autoridad que le dan por su buen hacer profesional y ser coherente con el carácter propio del centro” [D_11_1]

En el ámbito educativo el peso de la autoridad del profesor radica en su dimensión de auctoritas –saber socialmente reconocido–, más que en su dimensión de potestas –poder–. El reconocimiento de la autoridad lo recibe de los alumnos en virtud de lo que es

–cualidades personales que hemos visto anteriormente– y el saber, de ahí que esta subcategoría también va asociada a los conocimientos científicos. La autoridad del maestro será legítima siempre que potencie el crecimiento personal del alumno, que es, en definitiva, el fin último de la educación.

El discurso de los informantes sobre las cualidades personales que exige la profesión docente invita a reflexionar sobre la importancia de contemplar en la formación de los futuros maestros el desarrollo de sus cualidades personales –la reflexión, el sentido crítico, la firmeza en las convicciones –enseñándoles a defender sus ideas–, la coherencia, la ejemplaridad, la confianza y seguridad en sí mismo–;éticas: el compromiso y la responsabilidad y afectivas: querer y confiar en las posibilidades de sus alumnos. Entendiendo que, en último término, las distintas facetas de la personalidad de los maestros, sus creencias, valores y actitudes afectan a la enseñanza (Zabalza, 2006a) y al desarrollo personal de los estudiantes.

Dimensión Social: D. Habilidades interpersonales

Esta dimensión hace referencia a los aspectos concretos de las cualidades que permiten al maestro establecer relaciones interpersonales –*saber estar*– necesarias en los distintos procesos de interacción que se establecen con la comunidad escolar, las familias y los alumnos (Figura 58).

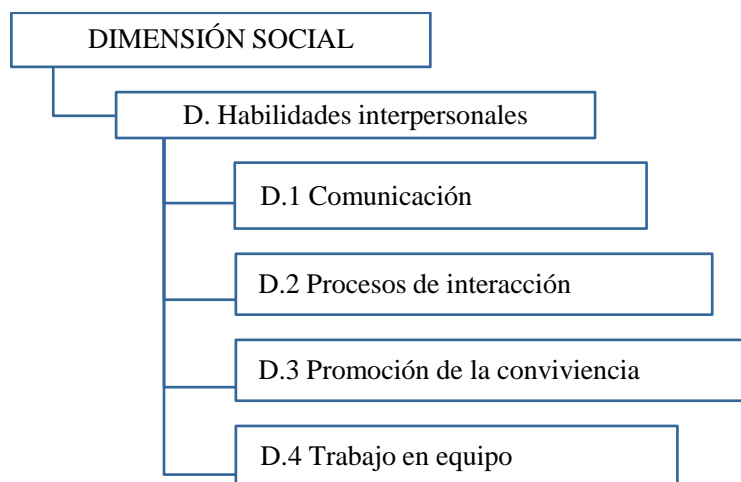


Figura 58

Dimensión social: categoría y subcategorías

Fuente: Elaboración propia

Las declaraciones asignadas a esta categoría hacen referencia, en su mayoría, a las aportaciones y reflexiones que han emergido del discurso de los participantes sobre las habilidades interpersonales aplicadas a los contextos en los que interactúa el maestro. Son las relaciones que se establecen con otras personas que conforman la comunidad educativa. A su vez está dividida en cuatro subcategorías: comunicación, procesos de interacción, promoción de la convivencia y trabajo en equipo.

Los informantes que han participado en el estudio manifiestan que son esenciales en el perfil del maestro todos los aspectos comunicativos y las actitudes que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo tales como: expresión y comunicación; trato con los alumnos; resolución de conflictos, promoción de la convivencia; mostrar autoridad y prestigio; acción tutorial; trabajo en equipo; asesorar personalmente a los estudiantes y orientar a sus familias.

La comunicación es una de las subcategorías que recoge la mayor homogeneidad en las expresiones utilizadas. Esta capacidad comunicativa aparece ligada, en algunas ocasiones, con el dominio de la asignatura y la capacidad pedagógica para saber transmitir de forma clara el contenido de una materia. También ha aparecido relacionada con el trato con las familias y con los alumnos.

La comunicación es clave en el desarrollo de las relaciones humanas y, por supuesto, es determinante en la relación bidireccional que se establece entre el maestro y el estudiante. Si se acude al diccionario, la definición de comunicar en su primera acepción significa *“hacer a otro participe de lo que uno tiene”* y en la segunda *“descubrir, manifestar o hacer saber a alguien alguna cosa”*. En este sentido, la capacidad comunicativa es el arte de transmitir información, ideas, creencias, sentimientos, pensamientos. Se manifiesta al expresar las ideas de forma clara y precisa y en el modo de escuchar activamente para interpretar y entender a los demás. Es esencial para la interacción del maestro con el alumnado, con los padres y con el conjunto de profesores.

Esta subcategoría es, junto al dominio de la asignatura y la capacidad pedagógica, la tercera que más producción de declaraciones tiene: un 27% de unidades de texto (Tabla 129) Así lo reflejan las siguientes narraciones.

“Un maestro que no pueda expresarse bien ni se pueda comunicar con soltura no sabrá transmitir sus conocimientos a sus alumnos, no les enseñará esta habilidad tan importante. Tampoco podrá atender a cada alumno según sus necesidades porque la falta de la capacidad comunicativa hará que “falle” la confianza y la transparencia, pues el alumno no entiende bien a ese profesor” [P_32_1]

“El punto de partida son los conocimientos de la materia y la capacidad de enseñar, para ello es necesario tener capacidad comunicativa para llegar al alumno y a los padres” [D_35_1]

“En el perfil profesional del maestro no puede faltar el dominio de la asignatura y la capacidad comunicativa si se quiere tener autoridad” [T_99_1]

“La capacidad comunicativa del profesor es esencial en primer lugar para comunicarse con los alumnos y en segundo lugar para poder hacerlo con las familias, que tienen que conocer y participar en la educación de los hijos” [A2_53_1]

“Es clave saber comunicar, porque precisamente a través de la comunicación es como logramos transmitir a los alumnos los conocimientos” [A2_47_1]

“La capacidad comunicativa junto con la capacidad pedagógica son imprescindibles para atender a los alumnos y sus familias” [D_29_1]

“Tener capacidad comunicativa en esta profesión es esencial pues la mayor parte del tiempo estamos utilizando la palabra” [A4_2_1]

“Me parece básico para enfrentarse con eficacia ante la dura tarea de la enseñanza [...] tener capacidad comunicativa para facilitar la labor educativa” [T_46_1]

Esta subcategoría se encuentra muy presente en todos los informantes, lo que indica que se trata de una de las competencias más valorada para poder interactuar con todos los actores de la comunidad escolar.

Se refleja así el sentir de los implicados sobre la necesidad y pertinencia de formar a los futuros maestros en las habilidades comunicativas indispensables para gestionar y enseñar en el aula. En efecto, en la acción docente la capacidad de comunicar es una herramienta clave en el desarrollo profesional. Los maestros tiene que expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convenza y sea entendido con claridad por los alumnos, a través del diálogo y la escucha empática. En este sentido, los dos ejes que configuran el proceso de comunicación son: la transmisión de los conocimientos y las relaciones interpersonales que se establecen con toda la comunidad educativa.

Por otro lado, también valoran como esenciales los indicadores que hacen referencia a los procesos interactivos que se establecen en el ámbito educativo entre el docente, los

estudiantes y las familias. Las unidades de texto asignadas a esta subcategoría hacen referencia a todos aquellos aspectos vinculados con las relaciones interpersonales necesarias para orientar académica y personalmente, la interacción con el alumno, la comprensión y conexión afectiva, la orientación a las familias y la acción tutorial. Así lo sugieren con los siguientes textos:

“Imprescindible para perfil profesional del maestro [...] saber orientar académicamente y personalmente al alumno” [T_23_1]

“Se requiere una sólida formación, dominar los conocimientos, ser una persona empática con ganas de aprender y trabajar en equipo, para orientar a las familias. Para ello son necesarias las relaciones interpersonales” [D_36_1]

“[...] Cuando mejor se conoce a los alumnos mayor es la implicación para ayudarles académicamente y así obtendrán mejores resultados” [T_45_1]

“la orientación personal es imprescindible para llevar a cabo la tarea educativa ya que engloban aspectos de diferentes dimensiones para realizar una educación integral y personalizada” [T_68_1]

“La orientación a las familias y la Acción Tutorial es fundamental para el desarrollo completo del alumno” [T_42_1]

La orientación académica y personal del alumno es la relación de ayuda basada en la comprensión y confianza mutua entre el maestro y el alumno. Requiere conocer las posibilidades y las necesidades de cada estudiante para entablar un diálogo reflexivo y poder ayudarles a través de la tutoría. Del maestro se espera que sepa aplicar los conocimientos a situaciones profesionales específicas, utilizando los procedimientos metodológicos adecuados a las necesidades de los alumnos; saber encontrar soluciones a los problemas y transferir las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.

En este contexto se entiende que orientar a los alumnos es una tarea inherente a la función docente que no se puede desvincular de la dimensión educativa que debe favorecer el progreso integral de los alumnos con la implicación de las familias. En este sentido se han recogido las declaraciones que enfatizan la necesidad de fomentar la participación e implicación de las familias. Conscientes de la importancia que tiene involucrar a los padres en la educación de sus hijos y aunar esfuerzos entre las dos instituciones: escuela y familia.

“La orientación a las familias es imprescindible en el marco de una educación integral y realmente eficaz. La acción de los padres es la más continua, sólida e influyente en el alumnado por lo que la acción conjunta entre el centro escolar y la

familia resulta esencial, más aún en sociedades complejas como las nuestras” [D_44_1]

“Es importantes saber orientar a los alumnos y a sus familias sabiendo gestionar los problemas que se presentan, pues la familia es la base de todo buen aprendizaje y educación” [T_33_1]

“Pienso que este punto es vital para la formación de los alumnos. El alumno universitario necesita conocer a fondo la orientación a las familias y como clave para la educación de los alumnos. Debe conocer a fondo como realizar una tutoría familiar, ver el mayor tipo de casos para que estén preparados para la diversidad de situaciones que puedan tener” [P_32_1]

“La orientación a las familias viene después de saber qué hay que hacer con ellas, y es uno de los fundamentos de la mejora de la calidad de la educación” [P_51_1]

“El maestro debe tener capacidad de adaptarse a las distintas situaciones para ello es fundamental una buena coordinación, saber aconsejar y dejarse aconsejar para tratar a las familias y enseñales que ellos son los primeros educadores” [D_21_1]

“En cuanto a la Orientación a familias me resulta imprescindibles en el marco de una educación integral y realmente eficaz. La acción de los padres es la más continua, sólida e influyente en el alumnado por lo que una acción conjunta entre centro escolar y familia resulta imprescindible; más aún en sociedades complejas como las nuestras” [P_20_1]

“Desde mi perspectiva el dominio de la materia y la capacidad pedagógica son esenciales para enseñar a los alumnos. A esto añadiría la importancia de orientar a las familias, el maestro es puente de unión entre el centro educativo y la familia.” [T_118_1]

“Es importante tener un seguimiento de los alumnos y saber transmitir valores, la orientación a las familias es vital para el desarrollo y mejora del niño” [A4. 44-1]

Estas declaraciones evidencian la importancia que tiene apoyarse en el contexto familiar, pues la educación es siempre una tarea compartida entre centro educativo y la familia (Epstein, 2013; Martín del Pozo y De Juanas, 2009; Pesquero et al., 2008; Reparaz y Naval, 2014; Sarramona, 2007). Por consiguiente, es necesario ahondar en las relaciones escuela-familia, para aunar esfuerzos en la delicada formación conjunta que pone como centro de la acción educativa a la persona misma.

Por último, se recogen las aportaciones que han realizado sobre la subcategoría trabajo en equipo, entendida como la capacidad para trabajar con otros con el fin de lograr objetivos comunes, resolver conflictos, intercambiar información y sacar adelante proyectos en común. Esta competencia interpersonal debe estar presente en la formación del maestro (Aparicio y Fraile, 2016; Perrenoud, 2004; Torrelles et al., 2011).

Los elementos asignados a esta subcategoría tienen que ver con tener predisposición personal a compartir y colaborar con otros, manifestar capacidad de escucha, intercambiar información, resolver conflictos, buscar soluciones juntos. Y también está asociada a la comunicación por la interacción que se establece entre los integrantes del equipo, reflejado de la siguiente forma:

“Nadie puede enseñar lo que no sabe; hay que saber enseñarlo, el principal motor de la educación es el ejemplo; con el trabajo en equipo se consigue la excelencia” [D_25_1]

“Si un profesor no sabe trabajar en equipo difícilmente podrá enseñar este método tan enriquecedor para los alumnos” [A4_8_1]

“Un buen profesor debe saber cómo explicar los contenidos. Para ello es muy importante el trabajo en equipo tanto con los profesores como con los alumnos. Entre ellos deben tratarse y tener una buena convivencia. Y súper importante saber comunicarse” [A3_25_1]

“Fundamental saber trabajar en equipo ya que somos una comunidad educativa y hay que adaptarse, en educación siempre hay cambios” [D_10_1]

“Fundamental tener capacidad de trabajo, saber establecer relaciones interpersonales y trabajar en equipo” [A3_50_1]

“Todas me parecen importantes, me ha resultado difícil la elección [...] Es esencial para el maestro de Primaria trabajar en equipo” [A4-29_1]

“El trabajo en equipo es vital para poder funcionar familia-colegio y con el resto de profesores” [A4_42_1]

“Un maestro debe ser una persona equilibrada emocionalmente, con capacidad de trabajar en equipo” [D_48_1]

Esta competencia emergente es una de las más demandadas en sociedades cada vez más complejas, pues se considera un valor añadido al desarrollar una serie de cualidades que favorecen la mejora personal y la del grupo como son: toma de decisiones, gestión del tiempo, interacción personal, liderazgo, negociación, comunicación y asertividad. En definitiva, es esencial en la formación de los futuros maestros el desarrollo de las habilidades interpersonales por la implicación que tiene en los procesos de interacción-comunicación en el aula y con los demás agentes educativos.

Dimensión Formación E. Profesión

Para el maestro comprometido con la tarea educativa es esencial tener una sólida formación humanística, científica, cultural y técnica para ejercer la profesión en una sociedad multicultural en continuo cambio. Esto tiene una serie de implicaciones que van desde la reflexión y autocrítica de la propia tarea a la actualización continua con el compromiso de buscar la mejora constante, que pasa por investigar sobre los contenidos científicos de la materia que enseña, por la renovación de las metodologías y estrategias de enseñanza y por el esfuerzo de innovar en la docencia (Sarramona, 2007).

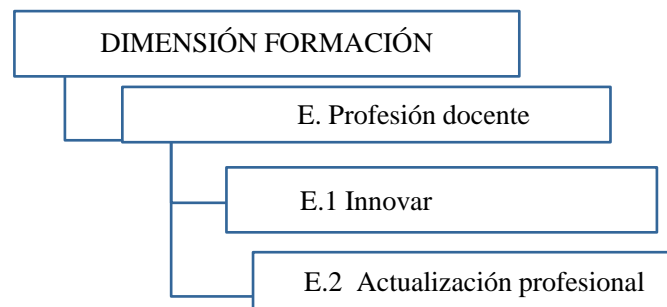


Figura 59

Dimensión formación: categoría y subcategorías

Fuente: Elaboración propia

Esta categoría está formada por todas las aportaciones de los implicados en el estudio que reflejan la importancia que conceden a la formación en su sentido más amplio: desde la actualización a través de la investigación para poder introducir innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ese modo plantear actividades creativas y motivadoras en sus planes de enseñanza hasta sus reflexiones sobre la actualización profesional, la vocación y el compromiso profesional.

Todos coinciden en señalar la importancia que tiene desarrollar la capacidad investigadora del maestro sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de introducir mejoras y aplicar estrategias y recursos innovadores.

“Es importante saber innovar y actualizarse continuamente. Conocer distintas estrategias para poder atender mejor a los alumnos y sus familias” [A4_21_1]

“Para poder atender a los alumnos en sus necesidades, me parece indispensable la capacidad investigadora” [A4_7_1]

“La capacidad de investigar e innovar es muy relevante para el maestro, pues está inmerso en un proceso continuo de mejora de su capacitación docente y competencia didáctica”. [T_47_1]

“Considero necesarias para el desarrollo de la profesión: la capacidad de análisis e investigadora, junto con la capacidad reflexiva y crítica sobre su docencia [T_49_1]

“Me parece que estas son las más importantes porque no están en los libros, quiero decir no se aprenden estudiando. Son competencias que se necesitan a diario en el aula y se desarrollan en el aula y en el día a día: creatividad, capacidad investigadora, resolver problemas, tener visión y ser flexible” [T_9_1]

“Considero que el maestro tiene que ser creativo y seguir investigando para eso se requiere capacidad de trabajo e ilusión profesional” [T_112_1]

“Mi elección se inclina por la formación de cualidades personales para ser un buen maestro: capacidad investigadora, capacidad pedagógica, autoridad, autocontrol y estabilidad y flexibilidad para adaptarse a los cambios” [T_113_1]

“Para progresar es necesario crear y generar ideas nuevas, buscar recursos innovadores” [T_8_1]

Son muy significativas las reflexiones que hacen los maestros en activo sobre la necesidad de una formación permanente vinculada a la ilusión profesional, a la innovación y al compromiso ético con la institución en la que trabajan. Para el profesor formador de los futuros maestros es clave fomentar la capacidad de investigar; es decir, actualizar los conocimientos y descubrir nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y a las materias que imparten para poder innovar en el contexto educativo.

“Considero clave la labor del profesor como investigador en el aula, para promover la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno” [P_30_1]

“Me parece importante que los maestros tengan ilusión profesional que viene de la ilusión por innovar y de la capacidad de trabajo” [P_13_1]

“Creo que un profesor debe saber innovar, estar al día, a la última, y tiene que conocer a la perfección el desarrollo evolutivo de los alumnos en todos los aspectos y ser capaz de optimizar los sus aprendizajes” [P_46_1]

“El maestro debe estar inmerso en un proceso continuo de capacitación docente y competencia didáctica” [P_48_1]

“El dominio de la ciencia que se enseña es el punto de partida y al mismo tiempo, requiere la continua actualización” [P_45_1]

Las reflexiones que hacen sobre esta categoría se podrían sintetizar tanto en la necesidad de una actualización de los conocimientos propios de la materia que tiene que enseñar, como potenciar la capacidad de investigar para poder innovar en la docencia que conduzca a una mejora de la formación personal y profesional.

3. Análisis de los Contextos formativos

Otro punto relevante en la formación inicial del maestro es identificar *dónde considera que se pueden desarrollar mejor las competencias ¿en la formación inicial recibida en la Facultad a través de las materias teórico-prácticas y/o en el Prácticum?* Para la interpretación de las respuestas obtenidas también se ha empleado la técnica del análisis de contenido. En esta ocasión las categorías han sido predeterminadas antes del análisis, categorizando la pluralidad de *declaraciones* emitidas por los implicados en torno a los contextos formativos en las tres grandes categorías que se concretan a continuación, recogiendo textualmente las expresiones de significado que representan las unidades de contenido del discurso a la segunda pregunta (Figura 60). Se han agrupado de la siguiente forma:

- Las competencias profesionales se adquieren tanto en las asignaturas impartidas en la Facultad como en el Prácticum.
- El contexto idóneo para el desarrollo competencial es el Prácticum.
- Las competencias se desarrollan mejor en la Facultad.

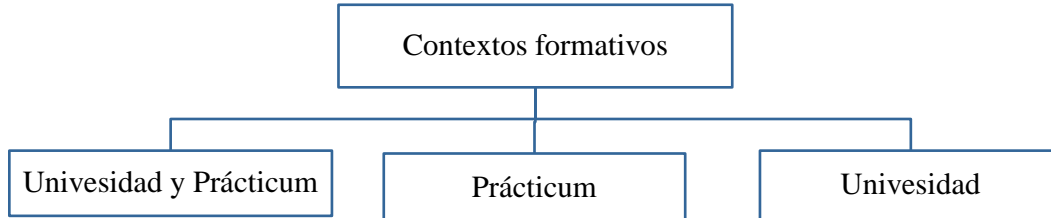


Figura 60

Diagrama de los Contextos formativos

Fuente: Elaboración propia

Se presentan los resultados obtenidos tras analizar la valoración de los profesores universitarios, los tutores del Prácticum, los directivos y estudiantes sobre los contextos más idóneos de aprendizaje experiencial para el desarrollo competencial de los futuros maestros. Como podemos apreciar en el análisis de sus declaraciones los resultados muestran la relevancia del trabajo coordinado entre el profesorado de la Facultad y el desarrollado en los espacios del Prácticum. Para los tres primeros colectivos las competencias profesionales se adquieren mayoritariamente tanto en los estudios de la carrera como durante el Prácticum, (79%, 63% y 63%) respectivamente (Figura 61).

Consideran que se necesitan los conocimientos teóricos y las herramientas recibidas en el contexto curricular para ponerlos en práctica. Es decir, caminar “[...] hacia un proyecto colectivo, un proyecto formativo conjunto ante el reto de superar el anterior y sistematizar las buenas prácticas docentes que toman y dan sentido en la relación educativa con el estudiante y con el análisis de su experiencia práctica” (Novella, 2011, p. 163).

En cambio, llama la atención que casi el 60% de los estudiantes del Grado en Magisterio señale como contexto idóneo para el desarrollo competencial el Prácticum, frente a un 15% de los profesores y un 30% y 33% de los directivos y tutores respectivamente. Tal vez esto responda a que los estudiantes, en su periodo de prácticas, descubren que el escenario donde realmente se aprende analizar y reflexionar sobre lo que se hace y por qué se hace, a resolver los diferentes problemas del aula, lo que les lleva a percibir la complejidad del trabajo profesional (Marcelo, 2011).

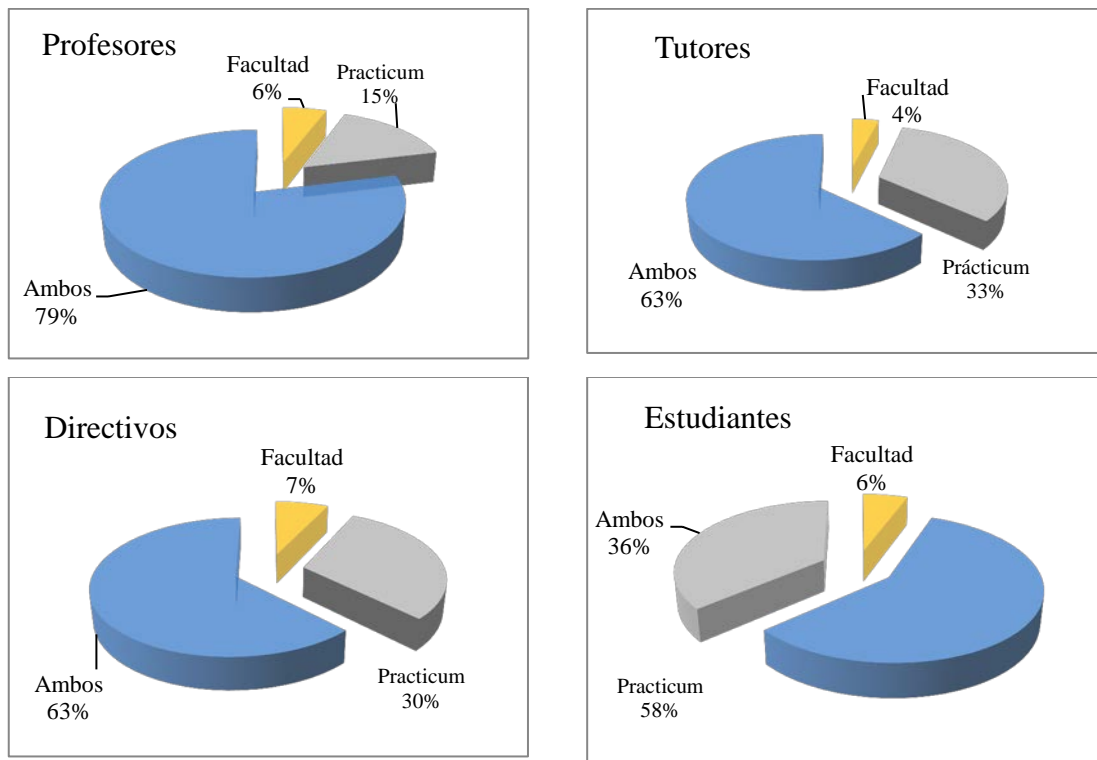


Figura 61
Porcentaje de los contextos de aprendizaje experiencial

Solo un pequeño porcentaje, entre el 4% y 6%, consideran que las competencias necesarias para el ejercicio profesional se pueden adquirir mejor y con más profundidad en la formación inicial recibida en la Facultad

Veamos qué argumentos aportan para justificar estas 3 opciones. Se presenta a continuación el análisis de la información obtenida, organizado en torno a las tres categorías mencionadas. Se han seleccionado los textos más significativos de los cuatro colectivos.

A) Contexto: Universidad y Prácticum

Las competencias profesionales se adquieren tanto en las asignaturas impartidas en la universidad como en el Prácticum. Las declaraciones de los participantes de esta opción mayoritaria reflejan que, desde su perspectiva, los estudiantes desarrollan mejor las competencias profesionales exigidas en su formación inicial gracias a la experiencia en ambos contextos formativos por su carácter complementario, las bases sólidas en el currículo que se imparte en la Universidad y la puesta en práctica en los periodos destinados para ello. Precisamente, así se destacan a partir del análisis de los cuestionarios de toda la muestra, la síntesis del discurso en unidades o segmentos de significación en los que convergen con muy variadas apreciaciones y que permiten evidenciar su natural relevancia para el desarrollo de las mismas.

“Las dos son importantes. La base teórica previa es importante pero la práctica aporta la constatación de que tiene aptitudes o no para ser un buen maestro. Casi todos reconocen la experiencia como muy positiva”. [D_16_2]

“Es la combinación de ambas. Los dos campos de trabajo son necesarios. El dialogo entre universidad y campo de actuación ha de ser continuo y debe reflejarse en la formación del estudiante” [P_5_2]

“Tanto en la Facultad como en el Prácticum; en la 1ª se adquieren los conocimientos teóricos que son imprescindibles para poder aplicarlos en las prácticas, además de aprender cosas nuevas” [A2_75_2].

“Los dos ámbitos son adecuados. En las aulas universitarios el alumno conoce, práctica y prepara lo que en el Prácticum observará, evaluará y tratará de practicar” [P_14_2]

"En mi opinión, tanto la Facultad como el Prácticum son esenciales para desarrollar la formación recibida. Debe existir un buen aprovechamiento de la formación recibida en la Universidad, para alcanzar el máximo rendimiento durante el Prácticum. Considero, por tanto, que durante el Prácticum, efectivamente pueden

desarrollar mejor la formación recibida, siempre y cuando haya habido un buen trabajo en la Facultad y una buena interiorización de los conocimientos. [P_25_2]

“La adquisición de competencias se logra a través de una combinación de la teoría y de la práctica, los dos escenarios son idóneos. Claramente los alumnos tienen que tener una serie de conocimientos teóricos, pero sin la práctica es muy difícil afianzar su desarrollo. [T_10_3]

“Aunque la enseñanza en la Universidad es básica para una previa preparación, es en las prácticas donde realmente uno se ve en el papel del profesor y vive la vida de la escuela en primera persona” [A3_33_2].

“Creo que en ambas por igual, aunque en la realidad la mayor carga formativa se recibe en la Facultad. El Prácticum es un momento ideal para ir modelando todas aquellas cosas que con la experiencia se irán adquiriendo y para trabajar aquellos aspectos más del ámbito personal”[D_48_2]

La interpretación de estas afirmaciones sugiere que para formar un profesional competente se debe integrar teoría y práctica en el contexto profesional para aprender a resolver los problemas que se presentan en el aula. En este sentido nos parecen muy sugerentes las afirmaciones de los siguientes informantes, que destacan la implicación del tutor de prácticas es clave en la formación del futuro maestro, tema que reclaman los estudiantes y que analizaremos más adelante en los grupos focales.

“No existe práctica sin teoría. La formación y la puesta en práctica son dos caras de la misma moneda. La formación académica depende de todo el equipo docente. La formación que reciben en el Prácticum depende de la implicación del tutor de prácticas”. [P_47_2]

“Esta formación debe recibirse por ambas vías pero es en la Facultad donde se deben formar las bases fuertes para seguir aprendiendo y llevarlas a cabo en el Prácticum. Eso sí, pienso que la elección de los tutores de prácticas debe ser mejor y más precisa, escogiendo a los mejores profesores para que la formación del alumno sea mejor” [A3_36_2].

“Pienso que los dos aspectos son muy importantes y se complementan. En este aspecto considero que facilitaría que desde la Facultad o por el propio alumno se hiciera un perfil personal para elegir -entre las posibilidades del centro- el tutor de prácticas más adecuado según las características del alumno” [D_52_2]

De ahí la necesidad de que la universidad y el Prácticum estén en un constante dialogo, teoría y práctica, para que la formación de los estudiantes siga un proyecto común idóneo (Schön, 1992) prestando especial atención a las competencias que los estudiantes deben adquirir, tal como afirma:

“Facultad y Prácticum han de estar muy relacionados para que la formación de los alumnos siga un proyecto común, y si pudiera ser, supervisado por la Facultad. Lo ideal sería un colegio “adscrito” a la Facultad”. [P_51_2]

Entienden el proceso formativo del Prácticum como un proceso participativo, reflexivo y dialógico, tal como destaca Novella (2011), en el que todo estudiante debe construir su conocimiento profesional a partir de elementos teórico-prácticos, que va analizando, interpretando y estableciendo referentes, tanto en el espacio de las prácticas del centro como en el espacio “académico” de la Universidad. En este sentido es interesante destacar cómo los estudiantes que han participado en el estudio valoran la formación recibida –los conocimientos teóricos– para llevarla a la práctica en el día a día, consideran que es el modo de formarse como buenos docentes.

Se requiere una interacción recíproca para el logro de las competencias. “El proceso de interiorización que hace el estudiante es resultado, como dice Zabalza (2011), de diferentes espacios de conversación donde uno va generando su propio discurso en relación al discurso de los otros. El conocimiento, aun cuando se mantiene como una adquisición personal, va surgiendo de las aportaciones de los otros y del contraste entre las propias ideas y la de los otros” (Novella, 2011, p. 161). En suma, ambos escenarios son absolutamente necesarios y se reclaman en un ejercicio permanente de retroalimentación y de corresponsabilidad. Como así lo reflejan los profesores universitarios:

“Son ámbitos complementarios, en la Facultad deben recibir las bases teóricas y una aproximación a la práctica real que les aporte conocimientos sólidos y seguridad. En el Prácticum ponen a marcha esos conocimientos y se refuerzan los aprendizajes recibidos. . [P_44_2]

“Considero que en los dos ámbitos, porque las competencias atañen a la formación académica como a la personal y en la medida en que ambas son complementarias, tanto la Facultad como el Prácticum son escenarios idóneos para desarrollarlas” [P_26_2]

“En ambos ámbitos, tanto en la Facultad como en el Prácticum, ya que uno y otro tipo de formación se complementan y consiguen, a través de dicha interacción recíproca, el logro de las citadas competencias” [P_30_2]

“Creo que la adquisición de las competencias se logra a través de una combinación de la teoría y la práctica. Claramente, los alumnos tienen que tener una serie de conocimientos teóricos, pero sin la práctica es muy difícil que obtengan las herramientas para poder desarrollarlos en un aula” [P_10_2]

De todas estas respuestas destacamos la importancia de favorecer el diálogo entre la universidad y los centros de prácticas para que los estudiantes perciban coherencia entre la teoría y su aplicación. De ahí, la importancia de revisar las competencias profesionales que se deberían implementar en ambos espacios y plasmarlas en un proyecto formativo

para poder desarrollarlas de forma coordinada. El proceso formativo del maestro exige la integración de ambos contextos.

B) Contexto: Prácticum

No obstante, pese a valorarse ampliamente esta perspectiva integral de ambos contextos formativos por los profesores, tutores del Prácticum y directivos, llama la atención, como hemos visto que para los estudiantes de Magisterio –casi el 60%– consideran que el Prácticum es el periodo que aporta mayores oportunidades de aprendizaje y que es donde se pueden desarrollar mejor las competencias profesionales. También lo valoran como importante los formadores de profesores, los tutores del Prácticum y los directivos. Así, lo evidencian algunas de las reflexiones que se han seleccionado y que se presentan a continuación.

“Sin duda en el Prácticum, ya que es la etapa de la carrera donde un alumno se da cuenta si este trabajo es realmente el que quiere para su vida. Además, lo importante es que un alumno de prácticas sea consciente de que no sabe nada y de que necesita formarse, pues en una carrera universitaria de magisterio es imposible formarse, ya que la realidad educativa con niños es muy distinta y la información que se recibe en la Universidad es muy diversa, por lo que el alumno necesita concretarla en función de sus “intereses metodológicos”. Por lo tanto, considero básica la elección del centro donde realizan sus prácticas, ya que esa experiencia marcará su posterior desarrollo, pues no todos los centros seguimos la misma línea a la hora de formar a los alumnos de prácticas.” [D_7_2]

“Desde mi punto de vista en el Prácticum porque te enfrentas a la realidad. Después de haber realizado el Prácticum tienes otra actitud y valoras más las clases. Pides consejo acerca de una situación o conflicto vivido” [A3_41_2].

“Creo que el Prácticum debe ser un contexto que le brinda excelentes oportunidades para poder observar, comprender, aprender y reflexionar sobre “su futuro quehacer”. La formación inicial en la Facultad se luce en la metodología y técnicas para poder desarrollar todo lo demás” [P_29_2]

“El lugar por excelencia es el Prácticum, porque en él se vivencian cada una de las situaciones que surgen en el aula y ven o incluso resuelven las diferentes problemáticas que van apareciendo” [T_91_3]

“La formación “real” en las prácticas, en la resolución de los continuos conflictos que se dan en el aula; poseer una visión centrada en el alumno reconociendo su singularidad dentro de un entorno de dignidad, amor y respeto” [T_40_3]

“Considero que se pueden desarrollar mejor en el Prácticum porque se presentan situaciones vivenciales donde pones en práctica lo aprendido. En esa situación, además, te das cuenta de aspectos importantes que has visto pero que no aplicarías como te han dicho” [A4_32_2]

“En el Prácticum, porque al conocer el ambiente educativo directamente en un aula de alumnos le hace ver de una forma global los conocimientos, capacidades,

competencia y grado de formación que necesitará para afrontar la enseñanza en el día a día. El Prácticum le enseña a adaptarse, a ser creativo, a aprender a solucionar problemas y conflictos que se crean continuamente en el aula, a planificar, a prepararse una clase, etc.”. [T_60_3]

“Sin ninguna duda en el Prácticum. Cuando convivimos con profesores podemos aprender de ellos todo lo bueno de cada uno y desarrollamos nuestro juicio crítico para diferenciar una conducta adecuada de otra que no lo es” [A4_4_2]

“En el Prácticum, porque ahí es donde realmente aprendes a trabajar como un maestro. La experiencia, es uno de los medios a través de los cuales más se aprende porque debes hacer frente a cualquier situación que depare el centro escolar” [A2_7_2]

Del análisis de estos textos se puede deducir que los aprendices descubren en contacto con profesores de Primaria aspectos esenciales de la profesión difíciles de ver solo desde el ámbito académico. Para que las prácticas sean enriquecedoras y se conviertan en uno de los ejes de la formación inicial se tiene que garantizar la reflexión personal de los futuros maestros en un diálogo continuo con el tutor de prácticas para poder interiorizar los aprendizajes y transferirlos a situaciones similares en el puesto de trabajo.

“Se pueden desarrollar mejor en las prácticas, donde un profesional en ejercicio puede orientar y detectar aquellos aspectos que el alumno en prácticas necesitará en el momento en el que se enfrente a un aula” [T_1_3]

“Donde mejor pueden desarrollar esta formación recibida es en las prácticas en colegios, dentro del aula, conociendo a los alumnos y trabajando en equipo con el resto de profesores” [P_46_2]

“En la formación futura de un alumno –y en el desarrollo de su personalidad– puede contar más la influencia del maestro de Primaria que la de los catedráticos universitarios” [P_48_2]

El Prácticum aparece como un componente esencial destinado a enriquecer la formación profesional del maestro integrando los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo (Egido y López, 2016; Ruiz Corbella y Quintanal, 2012; Zabalza, 2011). Sin duda, esto es necesario: los estudiantes en sus apreciaciones reclaman escenarios reales y no simulados, pues es en ellos donde realmente aprenden, pero no se puede olvidar que para poder reflexionar sobre lo que observan y experimentan, sobre su propia práctica, es necesaria una formación previa que ayude a dirigir esa mirada, a saber preguntar, a volver al aula académica con los conocimientos necesarios para reflexionar sobre lo que están aprendiendo, saber relacionar teoría-práctica.

Siguiendo con el análisis de estas declaraciones coincidimos con algunos de los informantes: para que este periodo esencial en la formación del futuro maestro suponga un aprendizaje profesional de calidad es importante la elección del centro de prácticas y potenciar la preparación y los planes de actuación entre el tutor asignado en las prácticas, el tutor de la universidad y el plan personal de mejora del estudiante.

C) Contexto: Universidad

Por otra parte, un tanto por ciento muy bajo, (6%), considera que donde se forma realmente el maestro es en la Facultad. Si acudimos al contenido de sus reflexiones es evidente que enfatizan la relevancia que tiene para la formación del futuro maestro el aprendizaje recibido en los estudios de la carrera, considerando este periodo como único en el proceso formativo que dura toda la vida, sin despreciar el periodo de prácticas, ambos periodos se complementan y no tiene sentido el uno sin el otro, como hemos visto anteriormente. Como así se desprende de las siguientes afirmaciones.

“Opino que la Facultad es el lugar donde la formación inicial se puede desarrollar mejor. El aprendizaje práctico en un colegio tiene su importancia, pero es mucho más limitado y se adquirirá mejor y con más profundidad (también crítica) si se parte de una buena formación académica. Sin embargo, la práctica tiene que estar presente en la Facultad. Con ello no me refiero solamente a que apliquen lo aprendido, sino a que observen y critiquen a buenos y malos docentes. Esto se puede hacer mediante grabaciones”. [P_42_2]

“Por la importancia que tienen estos estudios, de la excelencia de ellos depende la excelencia de la sociedad, creo que han de desarrollarse en Facultades de Educación, en conexión con centros educativos variados (no sólo para prácticas sino para trabajar proyectos de investigación, impartir docencia conjunta en algunas áreas, etc.) y con profesionales de distintos campos: pedagogía, psicología, bellas artes, música, cine, literatura, biología, geografía, historia, arte, matemáticas...para que realmente haya trabajo en equipos multidisciplinares” [D_2_2]

“Sin una buena base teórica y unos fundamentos sólidos no tienen sentido las competencias, los procedimientos necesitan anclarse en el conocimiento” [T_86_3]

“Pienso que sería conveniente realizar una propuesta de evaluación formativa desde el inicio de la carrera, en colaboración de todas las asignaturas, mediante la elaboración de una rúbrica que permite establecer una predicción gradual por cursos en la adquisición de competencias tanto desde la teoría (Facultad) como desde las prácticas” [P_7_2]

“Evidentemente en la Facultad, sin olvidarse de los centros de prácticas. Centros que por otro lado deberían de ser y estar preparados para recibir a los alumnos de prácticas. Trasladar el modelo del FP DUAL a los centros de acogida de alumnos de Grado. No se puede mandar a los alumnos a cualquier centro educativo para que estén el tiempo que dice su Plan de Estudio y que solo sirve para tener los créditos sin que les sirvan realmente para su formación profesional. [P_41_2]

“Creo que en la Facultad se adquieren conocimientos imprescindibles para un maestro” [A2_14_2]

“Cada uno tiene un papel insustituible. En todo caso, el Prácticum se asemeja a su ejercicio profesional, mientras que la Facultad es algo único en el proceso formativo que dura toda la vida”. [P_43_2]

“La Facultad es una oportunidad para formar en mayor profundidad, partiendo de la experiencia de los profesionales de la educación” [T_54_3]

“Creo que en ambas por igual, aunque en la realidad la mayor carga formativa se recibe en la Facultad. El Prácticum es un momento ideal para ir modelando todas aquellas cosas que con la experiencia se irán adquiriendo y para trabajar aquellos aspectos más del ámbito personal”. [P_49_2]

Cabe señalar algunas inquietudes que se desprenden de las respuestas de los estudiantes y que se deberían tener en cuenta en su formación por ejemplo:

“En la Facultad he recibido buena formación en las competencias cognitivas. Pienso que se debería hacer más hincapié en la competencia social (capacidad comunicativa y autoridad) en la competencia personal” [A4_11_2].

“En la Facultad se debe desarrollar mayor atención a la diversidad. Se hablan de posibles adaptaciones curriculares a niños que presentan dificultades pero ¿Cómo? Y ¿qué? debe hacer el profesor. Mayor formación en la orientación familiar y tutorial. Mayor formación en creatividad. Son aspectos fundamentales en las que un profesor se va a encontrar en el día a día y a los que hay que saberse enfrentar. [A3_24_2].

“Considero que se deben desarrollar más en la Facultad, más práctica ya que salimos sabiendo mucha teoría y mucha psicología pero no estrategias para el control de conflictos o como enseñar o yo que sé cómo enseñar a leer o como hacer una tutoría” [A2_62_2].

“En la Facultad se podría desarrollar mejor si, no fuese todo tan teórico. Nos vamos a "enfrentar" a niños, deberían enseñarnos a saber desenvolvernos delante de ellos, a tomar el mando” [A2_66_2]

De la interpretación de estas afirmaciones se puede concluir que en el proceso formativo, los conocimientos teóricos son los que otorgan significado y fundamento al desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas. Ahora bien, aunque defendemos que el saber técnico no tiene sentido si no está avalado por un qué, un porqué y para qué (Ruiz Corbella y Naval, 2012), sin esa interrelación con la práctica tampoco tendría sentido, como se pone de manifiesto en estas respuestas. En este sentido es inevitable reconocer que cada escenario debe facilitar un saber, un saber ser y un saber hacer, y que sin un trabajo coordinado difícilmente se logrará la formación inicial deseada. En definitiva, “es necesario abrir espacios para reflexionar sobre qué contenidos y qué herramientas metodológicas se han de establecer para desprendernos de un modelo de

Prácticum unidireccional [...]. La corresponsabilidad en la función docente del tutor-centro nos ha de ocupar y preocupar” (Novella, 2011, p. 168).

A modo de síntesis en el Figura 62 se puede observar la comparación de las valoraciones otorgadas por los cuatro colectivos a los distintos escenarios formativos. Se refleja que los estudiantes manifiestan que es el Prácticum el escenario idóneo para el desarrollo de las competencias, mientras que los profesores, tutores y directivos consideran que es la integración de ambos contextos. Todos coinciden en la baja valoración que conceden a la Facultad como único contexto formativo.

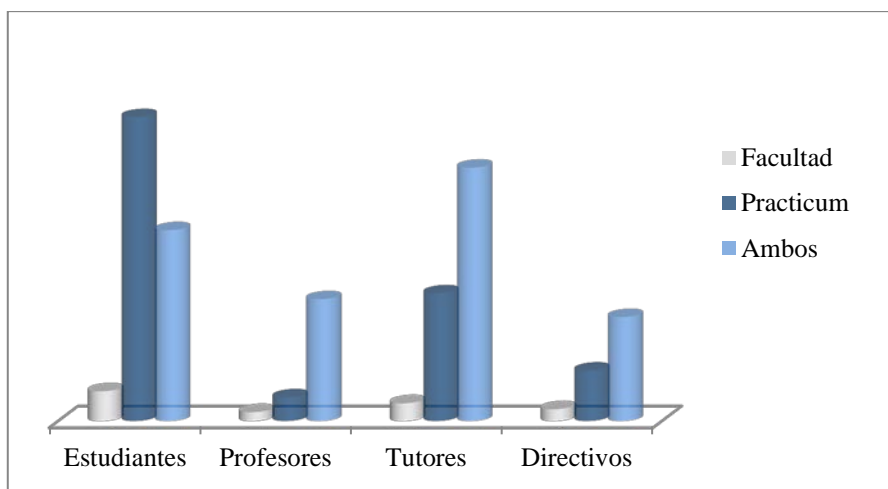


Figura 62

Contextos de aprendizaje experiencial según los implicados

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, nos parece interesante subrayar como tema recurrente a lo largo de todos estos años: la duración de estas prácticas profesionales. La valoración de los participantes en el estudio refleja el sentir sobre la necesidad y pertinencia de aumentar el periodo de prácticas. Con estas afirmaciones, ¿se está dando más peso a la formación en los escenarios del aula? ¿No estaríamos apoyando la segunda categoría? Sus declaraciones así lo refieren, tema que también veremos reflejado en los grupos focales que se analizaran posteriormente.

“La Facultad es necesaria, pero considero que se debería tener más tiempo de prácticas, pues donde se aprende a relacionarse con las familias, a resolver conflictos, donde se puede ver la capacidad creativa, el esfuerzo y la capacidad de trabajo es en el centro educativo, en sus prácticas”. [T_95_2]

“Los alumnos necesitan una especie de MIR educativo, que contemple prácticas directas en el aula y cursos de especialización en didáctica del área que vayan a impartir, como máster previo al título. Requisitos indispensables para su obtención. En la formación futura de un alumno y en el desarrollo de su personalidad puede contar más la influencia del maestro de Primaria que la de los catedráticos universitarios” [P_41_2]

“Creo que la mejor forma de desarrollar las competencias en los futuros maestros es realizando más meses de prácticas de manera continuada, no solo en pequeños periodos o trimestres”. [T_7_2]

“Obviamente la teoría es básica, en el Prácticum deberían haber más horas, se aprende mucho observando y poniéndote en la piel del profesor, eso sí considero que los conocimientos son necesarios para un buen ejercicio profesional”. [A4_21_2]

“Sería interesante que el Prácticum aumentará de duración. A lo largo de los años he ido observando cómo sólo haciendo y poniendo en práctica las cosas es como se aprenden”. [D_40_2]

Coincidimos con lo que destaca Mendoza y Covarrubias (2014a) al afirmar que el progreso de los aprendizajes no depende exclusivamente del aumento paulatino de días y horas que el alumnado de Magisterio pasa en las escuelas, sino de la calidad de las experiencias prácticas. Y esto nos vuelve a recordar la necesidad de diseñar estos escenarios experienciales de forma colaborativa al considerar que son dos eslabones de una misma cadena. En ellos somos, sin duda, corresponsables de la formación de nuestro alumnado. Por otra parte, otros también afirman

“A ser buen profesor se aprende siendo buen alumno, sabiendo escuchar y dejándose ayudar. EL grado de formación podría ser más completo. Me parece muy importante que exista mayor conexión entre la Facultad y los centros de prácticas” [T_61_2]

“Me gustaría hacer hincapié sobre la necesidad de revisar el Plan de estudios, aproximándolo a las necesidades reales de los centros educativos. Hacer un análisis del perfil a los alumnos que estudian en Grado. El diálogo entre la universidad y el campo de actuación ha de ser continuo y debe reflejarse en la formación del estudiante” [T_5_2]

Este sentir está en sintonía con lo que afirman González Sanmamed y Fuentes (2011), al defender que “los programas formativos deberían integrar el conocimiento de la enseñanza y para la enseñanza, pero sobre todo el mayor reto está en preparar a los futuros profesores para que puedan aprender en la enseñanza” (p. 61). Tal vez sea el momento oportuno para realizar una revisión en profundidad de los actuales planes de estudios en los que se han ampliado el número de créditos formativos en el escenario de las prácticas (44 créditos ECTS). Sin duda, hoy más que nunca es necesario promover espacios de diálogo y reflexión conjunta entre la Facultad y los centros educativos para

abordar como algunos autores han indicado, los contenidos y competencias que se dan en la práctica profesional con la intención de vincular la teoría y la práctica escolar y evitar la desconexión entre lo recibido en la universidad y lo aplicado en el Prácticum (Egido y López, 2016). A este respecto, es sugerente lo que indica Novella (2011), diseñar espacios de trabajo colectivo para promover ese trabajo colaborativo, fomentando relaciones corresponsables entre todos los agentes implicados en este proceso de aprendizaje profesional de cada estudiante.

Finalmente, y atendiendo todas estas afirmaciones, se pone de manifiesto la necesidad de potenciar espacios conjuntos de trabajo, reflexión y diálogo. Para que la experiencia del Prácticum suponga un aprendizaje profesional de calidad, el ámbito académico y los centros educativos receptores de los alumnos en prácticas deben colaborar para diseñar el plan conjuntamente entre todos los agentes que intervienen en la formación con la finalidad de optimizar y enriquecer estos contextos esenciales en la formación de los futuros maestros.

2. Resultados de los grupos de discusión

En este apartado se aborda la información obtenida en los grupos focales, realizados con el objetivo de profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos en el análisis anterior.

Para analizar el contenido del debate de cada grupo focal se ha seguido el mismo esquema de análisis de contenido que se ha llevado a cabo con las preguntas abiertas. Como se ha explicado en el apartado técnicas de análisis de datos, a partir de la información recogida y tras diferentes fases de análisis, se han identificado cinco grandes categorías que recogen los temas nucleares. A continuación se ha procedido a la interpretación de las unidades de análisis con la finalidad de conocer los significados otorgados por los informantes respecto a su modo de entender las competencias profesionales en el ámbito de la formación del maestro. La Figura 63 recoge las categorías que se han definido respondiendo a un enfoque global de todos los grupos analizados y se han concretado las dimensiones pertenecientes a cada una de ellas. A continuación se analizará cada una de las categorías y sus dimensiones correspondientes.

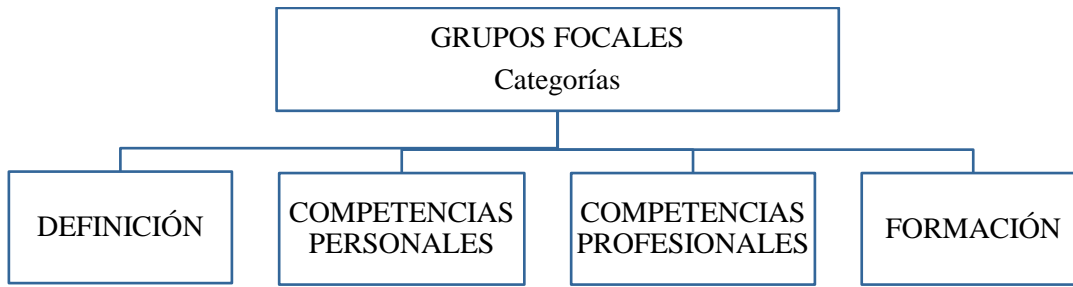


Figura 63

Diagrama de las Categorías emergentes de los grupos focales

2.1 Categoría 1. Definición de competencia

Se aborda, en primer lugar, la categoría Definición. Se recogen en ella los distintos enunciados que los informantes manifiestan para tratar de aproximarse al concepto de competencia en el ámbito de la formación del maestro. Así, de esta forma, partiendo de los significados que conceden al concepto de competencia, se construyeron las siguientes categorías:

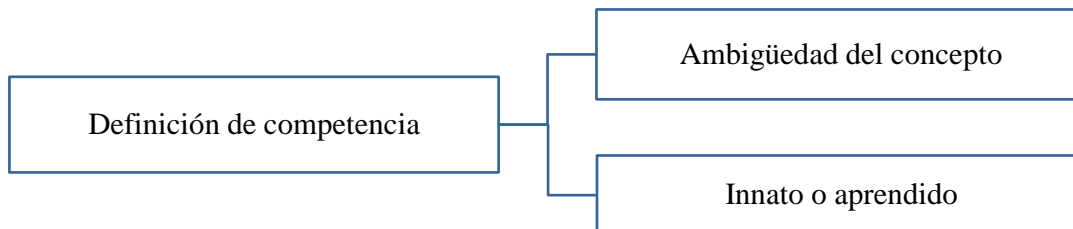


Figura 64

Diagrama de la Primera Categoría Concepto de competencia

Las diferentes reflexiones de los informantes tratan sobre la definición de competencia desde distintas perspectivas observándose que en muchas ocasiones acuden a términos que suelen relacionarse con ella por su afinidad pero que no significan lo mismo, coincidiendo con lo que hemos visto en la revisión de la literatura, la conceptualización es confusa y ambigua por la polisemia del término y la pluralidad de propuestas que con matices distintos tratan de definirlo.

En esta categoría también se aprecian que en ningún grupo focal se ha llegado a un consenso a nivel teórico, confirmándose la dificultad que genera tener diferentes concepciones del término. De sus declaraciones se deduce que cuando tratan de expresar

lo que piensan sobre la competencia, hacen alusión a que es un concepto difícil de delimitar, sobre el que no tienen una definición clara, reflejando lo que señala Román (2005) cuando afirma que el término es confuso, equivoco y de “alto riesgo” en educación, dado que en muchas ocasiones al tratar de definirlo no se sabe si se está hablando de lo mismo al abordarlo desde distintas perspectivas.

Al tratar de definirla se observa que los informantes quieren expresar lo que entienden por competencia, sin saber muy bien qué es. Unos la entienden como un hacer práctico (Sarramona, 2007) que implica el ejercicio profesional (como puede apreciarse en las intervenciones 11 y 12). Como señala Valle y Maso (2013) la competencia no es un poder hacer, sino hacerlo. Para otros se trata de una capacidad, habilidad o destreza necesaria para el ejercicio profesional, que se manifiesta en la acción (3, 5, 6,7, 8, 10) pero que no saben definir por la imprecisión del término (1, 2, 9,13). Como reflejan los siguientes informantes:

1. *“La competencia es una palabra que tienen tal contenido semántico que es difícil de delimitar, y cuando las delimitas siempre te faltan aspectos que no has tenido en cuenta porque abarcan más de lo que quieres decir”* [JJJ; GFD].
2. *“A mí el término competencia, pienso que es una capacidad, es un término muy vago, por eso yo creo que a la competencia hay que ponerle apellidos es por eso que hablar de competencias es una cosa, puf, muy vaga”* [GR; GFP].
3. *“Me parece que una competencia –así a grandes rasgos– sería una destreza o una habilidad que puede tener un profesional para desempeñar su profesión; en este caso, una competencia en un maestro son esas habilidades o destrezas que le ayudan a llevar a cabo su profesión de la manera más óptima posible”* [JL; GFA].
4. *“Pienso que cuando hablamos de competencia en un profesor, bien la palabra lo dice, que un profesor tiene que ser competente, es decir, un profesor debe tener recursos, para llevar a cabo una serie de habilidades, y básicamente para mí es eso: habilidades de llevar en el aula”* [JH; GFT].
5. *“Son las destrezas o habilidades que puede tener un profesional para desempeñar su profesión”* [JL; GFA].
6. *“Es la capacidad necesaria que el maestro tiene para el desarrollo de su actividad profesional”* [JL; GFP].
7. *“Es un conjunto de habilidades, de conocimientos, y de aptitudes que necesitan los profesores para, pues para ejercer su labor y su quehacer diario ante la realidad de la clase”* [GH; GFT].
8. *“Tiene mucho que ver con saber, en sentido de que tú tienes que saber transmitir habilidades y actitudes a tus alumnos”* [ND; GFA].

9. *“Yo creo que no hay consenso, dado que a veces se confunde, no sé si se confunde o se identifica bien solo con la habilidad, con capacidad, con actitud, predisposición”* [EL; GFP].

10. *“Entiendo por competencia la capacidad que tiene alguien para salir airoso de una situación. “eres competente, has salido airoso de esta situación”* [AG; GFD].

11. *“Competencia es un saber hacer práctico que tiene una base teórica como muy clara, que ese saber hacer práctico, o sea que tienes que ser capaz de llevarlo a la práctica, sino no es una competencia, solo se queda en la teoría, puede ser en las actitudes, puede ser en la tareas de ofrecer concreta, pero se tiene que poder aplicar”* [MJ; GFT].

12. *“Entiendo como competencias, el saber hacer, en el modo en el que el profesor es capaz de formar a sus alumnos, pues es un saber hacer, muchas veces es una experiencia, pues yo ya he estado en meses en el aula, entonces pues ya se presupone”*[JC; GFT].

13. *Tendríamos que delimitar un poco el concepto de competencia, ¿son cualidades?, ¿habilidades?* [GFD; JJ]

Del análisis de estos textos se puede deducir que sigue existiendo una importante disparidad en la conceptualización y que es difícil determinar una definición. Esto coincide con el estudio realizado por López (2016a) donde afirma que en ocasiones se identifica la competencia con realidades ajenas a esta y suele confundirse con términos que no aglutinan los atributos esenciales de la competencia. En esta misma línea están los estudios de Mérida (2013) y Rosales (2010) donde se considera este término muy amplio en el ámbito de la educación, ya que unas veces se la vincula como la capacidad para hacer frente a distintas situaciones y otras al desarrollo íntegro y global de la persona. Podemos, por tanto, concluir que es difícil determinar una definición sin fisuras.

Ahora bien aceptando la ambigüedad del término, podemos llegar a identificar una serie de características comunes. La noción de competencia se vincula al conjunto de saberes que integra capacidades, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad y valores, y que implica una acción contextualizada y están relacionadas con el desempeño profesional que producen resultados eficaces a una demanda o finalidad y se desarrollan en la práctica. Permiten la transferencia de los aprendizajes a distintas situaciones, por lo que es un aprendizaje polivalente y flexible. En definitiva, son observables en la acción y se pueden evaluar. Aspectos que resaltan muchos autores (Cano, 2008; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Tejada y Ruiz, 2016; Tobón, 2012; Zabalza, 2003).

Uno de los primeros debates que se establece entre los informantes es en el momento en que unos afirman que es una disposición personal innata y, como

consecuencia, viene todo lo demás, frente a otros que de entrada manifiestan que las competencias se pueden aprender (ver los enunciados 1, 2, 3, 4). En sintonía con López (2016a, p. 317) “la competencia es susceptible de ser aprendida y puede, por ello, ser enseñada”.

1. *“Yo creo que hay competencias que sí que se pueden aprender, pero hay otras competencias necesarias para el maestro, que yo creo que vienen innatas en las personas” [RR; GFA].*

2. *“Aunque a mí me parece que todas las competencias se aprenden” [JL; GFA].*

3. *“Estoy bastante de acuerdo con lo que habéis dicho que son destrezas y habilidades y que para que una persona tenga las competencias, en este caso nosotros como profesores, hay muchas cosas que ya nacemos con ellas”[BGP; GFA].*

4. *“Las competencias profesionales en la educación, creo que podrían definirse como aquel conjunto de habilidades y capacidades, innatas y aprendidas, y adquiridas y desarrolladas, para ejercer la profesión docente, y están encaminadas al fin de, en este caso, al fin que propone el centro educativo, al fin educativo” [SS; GFT].*

Otras formas de definirla es utilizando términos como actitud o capacidad, predisposición o bien vinculándola al saber, saber hacer, saber ser (Delors, 1996; Perrenoud, 2012; Medina, 2009, 2013). Hay quienes hacen referencia a la movilización de los recursos en el puesto de trabajo, aunque como sostiene Tejada y Ruiz (2016) no es suficiente con poseer recursos –saberes–, es necesaria la experiencia para saberlos utilizar en contextos particulares, pues las competencias se definen en la acción.

En definitiva, se comprueba en el análisis de la producción verbal asociada a esta categoría, que el término se presta a confusión por la riqueza del lenguaje y porque es una palabra con mucho contenido semántico. Avalando una vez más lo que hemos visto en la revisión teórica, no existe una definición clara y unánime (Perrenoud, 2003; 2012). El debate sigue abierto y una de las críticas es la falta de consenso a la hora de delimitar qué se entiende por competencia (Tierno et al., 2013), tal como queda reflejado en las respuestas de los participantes de los grupos de discusión.

2.2 Categoría 2. Competencias personales

Bajo esta categoría se enmarcan todas las disertaciones que los participantes han otorgado a las cualidades personales del maestro, que han sido descritas dentro de un amplio espectro y que configuran desde su perspectiva la identidad personal y moral del profesor matizando los distintos aspectos. Las ideas expresadas en los grupos focales han

permitido extraer tres subcategorías más específicas que engloban los elementos centrales en relación a esta categoría, tales como todo lo referente al “saber ser” y “saber estar”, al ser modelo –referente– para los alumnos y la vinculación con la vocación de enseñar (Figura 65).

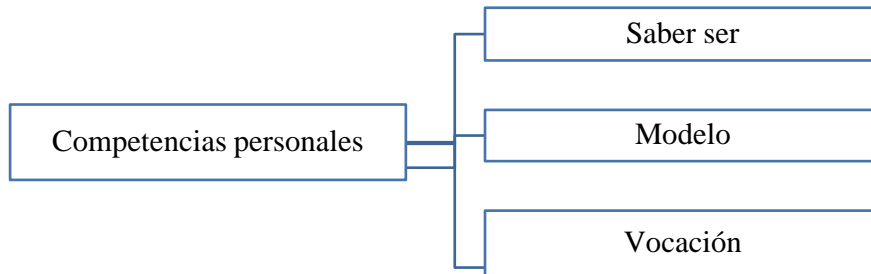


Figura 65
Diagrama de la Segunda Categoría: Competencias personales

Como podemos observar en las intervenciones siguientes los informantes aseguran que es clave en el ejercicio profesional del maestro el “saber ser” y el “querer” relacionándolo con el aprendizaje del alumno (como puede apreciarse en 1, 5, 6, y 8):

1. *“Bueno yo creo que las competencias efectivamente tienen que ver con el ser, en cualquier trabajo; pero en estos todavía más. [...] Si tienes estas características de ser, podrías formar parte de la educación, en cualquier caso. Pero tienes que querer, [...] si no quieres, no hay manera”* [JJJ; GFD].
2. *“Y creo que es fundamental las competencias, pues eso, del saber ser, del autocontrol, la empatía, el autodominio, conocerse a uno mismo y querer a uno mismo primero, porque vas a tener a niños a tu cargo, es una responsabilidad tan grande que primero tienes que saber quererte a ti mismo para poder después reconocer en el otro a otra persona”* [JC; GFT].
3. *“Pero las [competencias] que son de ser, tú tienes que intervenir de manera más directa, es decir, te tienes que dejar moldear y absorber esa forma de ser que necesitas para poder trabajar. Entonces eso es difícil de establecer y de formar; por eso probablemente no está en las universidades”* [JJJ; GFD].
4. *“Si no se tiene una formación personal, todo lo demás no vale para nada”* [JL; GFA].
5. *“Cuando tú hablas con cualquier profesor o profesora [...] sabe perfectamente que si tú no quieres a un alumno, ese alumno es muy difícil que aprenda”* [MJS; GFD].
6. *“Un profesor tiene que querer a sus alumnos [...], pero cuando digo ‘querer’ lo enlazo con lo del ser. Porque claro, una persona es cuando se relaciona.”*[AG; GFD].

7. *“Lo primero es formar a la persona, es la labor de un maestro, yo creo que es lo principal. Un buen profesor puede tener muchísimos conocimientos, pero que si él no está formado, no va a formar a nadie” [MG; GFA].*

8. *“Cuando tú hablas con cualquier profesor o profesora que tiene muy claro –en teoría–, sabe perfectamente que si tú no quieres a un alumno, ese alumno es muy difícil que aprenda. Si tú no le demuestras con tu forma de tratarle, con tu forma de exigirle, con tu forma de motivarle..., no le estás demostrando ese cariño. Es muy difícil...” [MJ; GFD].*

9. *“Debo utilizar mis recursos, mi forma de ser, mi mejor versión, procurando sacar la mejor versión de mis alumnos o de mis compañeros de trabajo. Porque no podemos olvidar que un profesor al final es miembro de un equipo” [AG; GFD].*

Varios de los participantes destacan aspectos relevantes como pueden ser el autocontrol, la empatía, el autodominio, conocerse a uno mismo y quererse, la resiliencia cualidades propias del profesor. Se aprecian afirmaciones en referencia a la necesidad de una formación personal en una serie de cualidades y actitudes indispensables para formar a los alumnos (intervenciones 2, 3, 4, 7 y 9). Algunos de estos aspectos son recogidos por Aparicio y Fraile (2016) afirmando la importancia de las relaciones interpersonales para gestionar las emociones en el aula, mantener un trato amable, respetuoso y responsable con respecto a los demás. Cualidades que deben estar en el centro del ejercicio docente.

En esta categoría varios de los informantes han hecho mención explícita a la vinculación entre las cualidades personales y la vocación de tal manera que la consideran el sustrato donde va creciendo todo lo demás. Desde su punto de vista la suma de una serie de cualidades no hace que un maestro sea competente, lo determinante para ser un buen profesor es tener vocación (ejemplo 5 y 7). En este contexto se entiende por vocación “inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (Larrosa, 2010, p. 49). En esta misma línea, estamos de acuerdo con lo que sostiene Zabalza, que nos parece muy clarificador:

Ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como vocación y compromiso personal. Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para ejercerla de forma adecuada. En esa exigencia residen las competencias (Zabalza, 2006a, p. 9).

La complejidad de la tarea requiere que el maestro no solo tenga vocación sino que desarrolle todo un conjunto de competencias personales, académicas, metodológicas y sociales para que realmente incida en la formación de los alumnos y deje huella en ellos. En este sentido algunos matizan en sus expresiones la importancia de ser un referente, modelo y ejemplo para sus alumnos:

1. *“Todos hemos sido alumnos universitarios y tienes como referentes modelos que a lo mejor te han hecho un camino o te han ayudado a ir desarrollando o formándote en algunos aspectos personales que pienso que se pueden formar. En una personalidad, en un sustrato, si eso no está formado- llámalo competencias o llámalo como quieras” [BP; GFP].*

2. *“El informante [BP] ha dicho una palabra que a mí me encanta. Ha dicho una palabra que es modelo. A mí los profesores que más me han influido son los que yo vi como modelos, y estoy convencido de que no se planteaban ellos nada. Eran unos grandes maestros y a mí fueron los que más me aportaron en mi formación porque yo quería emular a ese, yo quería ser como ese” [GR; GFP]*

3. *“Tenemos muchos profesores que están o han estado en aula y nos aporta un ejemplo muy cercano de la realidad, de la demanda que se necesita” [RR; GFA].*

4. *“Podría haber una determinada técnica ‘exenta’ de relación en la que uno se implica. Pero el modelado de tu forma de ser quedaría sesgado por la distancia que has puesto, y la acción, la ‘instrucción’ podría haber sido en sí misma alcanzada, pero no habría aprendido” [JJJ; GFD].*

5. *“Pienso que hay una serie de competencias que son personales que forman parte de la personalidad y que dependen mucho de esa vocación y en parte puede aflorar más en la universidad en función de la propia personalidad del docente universitario, de su propia vocación en el aula, o sea de su vivencia como profesor y de cómo pueda “tirar” de sus alumnos” [BP; GFP].*

6. *“Tener a los profesores de la universidad nos sirve mucho como ejemplo para saber qué competencias queremos tener nosotros estando en su lugar” [RR; GFA].*

7. *“Yo creo que un profesor con vocación está en mejores condiciones de formarse para hacer de forma lúcida e incluso competente, se podría emplear, su profesión. Por eso coincido en que la vocación es un sustrato sobre el que lo demás crece. Luego sobre lo medible, lo importante, hay muchas cosas que efectivamente son muy importantes y que no son medibles” [EL; GFP].*

Como se puede apreciar, algunos informantes hacen especial incidencia en el prestigio del profesor sustentándolo tanto en sus actuaciones personales como profesionales. Se destaca el valor de los aspectos intangibles difíciles de cuantificar que hace que el maestro sea un referente para sus alumnos:

1. *“El prestigio es un cumulo de cosas, muchas de ellas muy intangibles y difícilmente cuantificables. Hombre, algunas si, la puntualidad, por ejemplo, pero*

hay otras cosas es una especie de aura que se compone de muchos elementos y es muy difícil de cuantificar” [GR; GFP].

2. *“Yo pienso también lo mismo, que en la primera cuestión más valorada se centra en la persona del maestro en sí, el maestro como referente con todo lo que ha salido: Educación referente al prestigio personal y profesional, y otras son más colaterales que las puedes aprender, bueno pues sí, bien, pero que si sólo tengo esto no me sirve como directivo o no me sirve como tutor. Al final es el reflejo como hacia donde le gustaría” [BP; GFP].*

3. *“Yo creo que todo lo que se hace con pasión genera prestigio, y el prestigio genera admiración, y la admiración ayuda a educar” [AG; GFD].*

4. *“Yo me puedo acordar de las personas que me han formado o que su prestigio ha tenido un impacto sobre mí” [GR; GFP].*

En definitiva, el discurso de los informantes sobre las cualidades personales que exige la profesión docente, invita a reflexionar sobre la importancia de contemplar en la formación de los futuros maestros la formación actitudinal y el desarrollo del saber ser: la reflexión, el sentido crítico, la firmeza en las convicciones –enseñándoles a defender sus ideas–, la coherencia, la ejemplaridad, la confianza y seguridad en sí mismo, la flexibilidad, la resiliencia para hacer frente a lo imprevisible; las cualidades éticas –el compromiso, la responsabilidad– y las relaciones socio-afectivas: querer y confiar en las posibilidades de sus alumnos. Varios autores (Aparicio y Fraile, 2016; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Day, 2006; Day y Gu, 2012; Escudero, 2008; García, 2010; Zahonero y Martín, 2012) confirman en sus estudios estas apreciaciones. Entendiendo que, en último término, las distintas facetas de la personalidad de los maestros, sus creencias, valores y actitudes afectan a la enseñanza y al desarrollo personal de los alumnos (Zabalza, 2006a). El docente transmite valores y actitudes en su forma de estar con sus alumnos, que junto con las competencias profesionales –la pasión por enseñar, un trabajo bien hecho– le lleve a tener autoridad y prestigio ante sus estudiantes, porque estos “aprenden no sólo de lo que dicen sus profesores, sino de cómo son” (Squires, 2004, p. 113).

3.3 Categoría 3. Competencias Profesionales

Las declaraciones asignadas a esta categoría hacen referencia a todos aquellos significados que los informantes han otorgado a las competencias profesionales para estimular los aprendizajes en la etapa de Educación Primaria y las vinculadas a los contextos de intervención.

No es fácil acotar la definición conceptual de competencia profesional porque, como se ha visto, en el marco teórico son muchos los elementos que configuran las distintas definiciones. Unos ponen el acento en el carácter teórico-práctico, otros las vinculan al contexto profesional, a la gestión de recursos humanos que se movilizan en el puesto de trabajo. Ahora bien, siguiendo a Tejada y Ruiz (2016), no es suficiente con poseer recursos –saberes–, es necesaria la experiencia para saberlos utilizar en contextos particulares y, como señala Cano (2008), para ser competente es necesaria la reflexión. En esta misma línea nos parece que la definición propuesta por López Ruiz (2011, p. 287) sintetiza muy bien lo que entendemos por competencia profesional en esta investigación:

Conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr un pleno desarrollo personal integral.

Las ideas expresadas en los grupos focales han permitido extraer tres subcategorías más específicas que engloban elementos del ámbito escolar, tales como todo lo referente a las tareas en el aula, el dominio de la materia que se enseña, la planificación y desarrollo de la enseñanza, la utilización de los recursos pedagógicos adecuados y la interacción con los alumnos, sus familias y demás agentes educativos. (Figura 66)

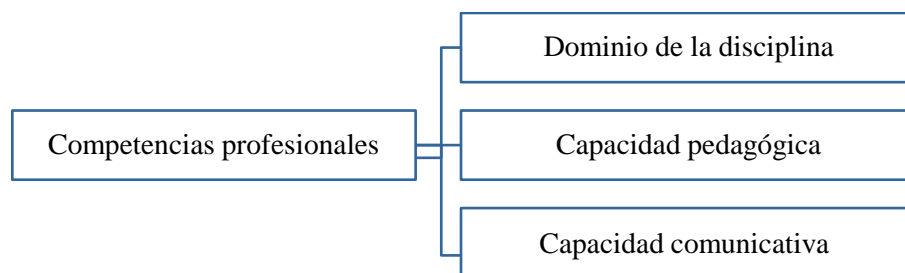


Figura 66

Diagrama de la Tercera Categoría: Competencias Profesionales

El debate entre los profesores universitarios sobre ¿qué se entiende por competencia profesional? ¿Tiene la universidad la función de formar para una profesión? ¿Es el ámbito universitario el lugar idóneo para desarrollar las competencias profesionales que exige el mercado laboral? ¿Qué función tiene entonces la formación profesional?, pone de manifiesto que unos no las entienden en el ámbito universitario (intervención 1),

mientras que otros si creen que la universidad, a través de la formación inicial y permanente, debe preparar a los docentes para responder a los desafíos actuales y el modo de hacerlo es tendiendo puentes entre el ámbito universitario y el profesional (2, 3, 4)

1. *“Me parece que es un lenguaje que ha entrado como un tsunami en el mundo de la educación, se habla mucho del sentido de las competencias profesionales del maestro y yo no lo veo articulado en el ámbito universitario, o sea, los profesores de universidad, creo yo por lo menos desde mi experiencia, es que todavía no sabemos exactamente que es la competencia. Me da la sensación que es algo que ha introducido el mercado en el ámbito educativo a modo de medición y que tiene mucho que ver con el resultado de las acciones que tiene una persona a la hora de desarrollar una profesión” [MR; GFP].*

2. *“Desde mi punto de vista, cuando se habla de competencia profesional del maestro se refiere, sobre todo, a la formación inicial y a la formación permanente. Se trata de preparar a los maestros para algo [...] implica preocuparse de aquello que va a hacer que el maestro cuando termine su formación le permita ejercer con lucidez su profesión de maestro. Por lo tanto implica conectar el ámbito universitario con el ámbito, digámoslo así, del desarrollo profesional o de la inserción profesional del mercado” [EL; GFP].*

3. *“Yo sí que entiendo que las competencias tienen su hueco en la universidad, lo que pasa es que son muy criticadas porque por un lado están impuestas por Bolonia que de alguna manera se basa exclusivamente en cuestiones económicas. [...] En la universidad nos deberíamos centrar más, en esa competencia del pensamiento no tanto en la competencia de la formación profesional” [GN; GFP].*

4. *“Hablar de competencias profesionales es hablar de formación que se orienta a una profesión desde un espacio que no es la profesión como es la universidad, entonces a partir de ahí hay mucho para analizar. Yo creo que la universidad tradicionalmente se ha ocupado de formar profesionales, digo profesionales entre comillas tanto que los orígenes de la universidad se preocupó por formar, digámoslo así, juristas que cuidaban el cuerpo del estado, por formar médicos para cuidar el cuerpo de las personas, por formar teólogos que cuidaban el alma [...] Entiendo yo que por ahí va un poco esa conceptualización que es difusa en la literatura y que al final en la práctica cada quien hace lo que entiende o lo que le parece.” [EL; GFP].*

Después de haber expuesto sus creencias acerca de la competencia profesional, a juzgar por estos textos el debate sigue abierto, no hay un consenso claro sobre si la universidad debería formar para una profesión. Son conscientes que plantear un curriculum por competencias implica creer en la finalidad profesional de los estudios universitarios, en este sentido la mirada la ponen en el periodo del Prácticum entendiéndolo no sólo como un momento posterior a la formación teórica que se da en los primeros cursos, sino como un escenario donde el estudiante pueda reflexionar sobre su propia práctica a partir de los fundamentos teóricos recibidos.

No obstante han quedado varias preguntas – ¿hasta qué punto el mercado puede exigir a la universidad que se ocupe de formar en competencias profesionales desde un espacio que no es el mundo profesional? ¿Qué función tiene entonces la formación profesional? – en el aire y sin resolver por falta de acuerdo entre los informantes. Quizá una de las razones puede ser la escasa cultura de innovación propia de las instituciones universitarias que no ha contribuido a facilitar la adaptación al EEES a pesar de su responsabilidad en la promoción de cambios sociales (De Miguel, 2013). En este sentido el profesorado universitario puede preferir que las competencias de las que venimos hablando se desarrollen al margen del curriculum universitario. Tal vez lo que expresan estos informantes de una manera implícita es la falta de formación pedagógica y de recursos para llevar a cabo las exigencias de una renovación metodológica centrada sobre el aprendizaje autónomo del estudiante. No hay duda de que nos encontramos ante una nueva cultura de la formación donde todos los implicados en el proceso educativo tienen que asumir los cambios: las autoridades y los órganos académicos pertinentes junto con el profesorado, pieza clave de la renovación metodológica.

Si, se pone de manifiesto la necesidad de conectar el ámbito universitario con el desarrollo profesional, pues piensan que las competencias surgen en el mundo de la educación por la necesidad de tender puentes entre la teoría y la práctica. A la vez que consideran que la renovación metodológica ha permitido que el profesor universitario reflexione sobre su tarea docente integrándolo con otras tareas como es la investigación y la atención personal al alumno a través de la tutoría académica. Ideas que están en total sintonía con López (2015, p. 216) “es necesario asumir estrategias para integrar, conectar o al menos acercar docencia e investigación [...], por su alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes y por ser una fuente inagotable de posibilidades para su desarrollo profesional”. Como se ha visto al inicio de esta categoría, los enunciados expresados por los participantes han permitido establecer otras subcategorías más específicas, que glosaremos a continuación.

Una de las competencias docentes con más peso en el nuevo Grado en Maestro de Educación Primaria tiene que ver con el *dominio de los contenidos escolares*. Según la investigación realizada por Martín del Pozo et al. (2013), para los maestros en activo y los formadores de maestros es una de las competencias mejor valorada. Estos resultados guardan relación con los aportados por otros estudios realizados con maestros en activo (ANECA, 2005), el llevado a cabo por Pesquero et al. (2008) expresan que es una de las

mejor consideradas por los maestros de Primaria. Y en el estudio realizado por Valdemoro y Lucas (2014) desde la perspectiva de los alumnos del Grado en Educación Primaria se pone de manifiesto que existe un gran acuerdo con las competencias que se refieren al dominio de los contenidos y los recursos pedagógicos requeridos para la práctica educativa. A propósito de este tema Ferrández y Sánchez (2014) señalan que la alta valoración que se sigue confiriendo a las competencias asociadas al ámbito del saber sugiere que el perfil profesional del docente de hoy se aproxima más hacia el modelo tradicional académico o especialista de la materia.

Las respuestas que han sido codificadas bajo esta categoría no solo hacen referencia al *dominio de los contenidos* que debe enseñar sino también a la capacidad de transmisión de los conocimientos. Es recurrente en los textos analizados el matiz de supeditar las competencias profesionales al “saber ser”, entienden que las competencias profesionales aplicadas al ámbito de la docencia tienen un significado más extenso, va más allá y no se puede reducir al dominio de unos contenidos, pues las vinculan al desarrollo de capacidades de naturaleza personal e interpersonal de una manera integrada y global en el ejercicio profesional (Rosales, 2010).

1. *“El dominio de la disciplina es importante, es necesario, uno no puede ponerse delante de treinta personas y contarles un cuento chino. Es importante, pero no fundamental, no es lo que define a esa persona como competente para ser profesor” [JL; GFA].*
2. *“[...] Y cuando transmita luego un contenido docente, que es en realidad lo de menos porque es algo técnico ¿no?, o conocer el iPad que es un instrumento, eso te ayudará luego a crecer como persona o no, la clave está en lo humano. En lo humano [...]” [AG; GFD].*
3. *“Si no dominas la materia es imposible, que luego puedas enseñar, creo que es un paso previo para enseñar, es verdad que no es suficiente [...] Yo también creo que tiene que estar orientada, lo que es el plan de estudios, tiene que estar orientado a competencias profesionales” [MJJ; GFT].*
4. *“Poner la organización al servicio de lo que hemos dicho antes, de las competencias personales [y] de las competencias profesionales ¿no? Y articular el currículum en esa misma línea” [JJJ; GFD].*
5. *“Todas [las competencias profesionales] complementan tu manera de ser, y cuanto mejor seas y más condimentos tengas mejor. Pero me parece que efectivamente son de menor valor que las competencias personales” [JJJ; GFD.]*

Del maestro se espera que enseñe una materia determinada, que muestre un conocimiento amplio de los contenidos que hay que enseñar y se expresen en objetivos de aprendizaje. Enseñar es guiar el aprendizaje del alumno, para que pueda potenciar

todas sus capacidades. En este sentido, señala Perrenoud (2004, p. 9), el profesor de Primaria debe saber “imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas [...] que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas”. A juzgar por los textos analizados, el dominio de la disciplina no se puede separar de la capacidad de transmitir y de la estimulación de los aprendizajes básicos en los alumnos; está estrechamente ligada a las competencias personales y a la capacidad de comunicar.

1. *“Un profesor lo primero que tiene que tener es ciencia, y tiene que tener la preparación suficiente para poder transmitir a los alumnos lo que les va a enseñar. Esto está claro [MJS; GFD].*

2. *“El dominio de la disciplina es un valor, o sea que el profesor sea maestro en su asignatura ya le está enseñando algo al niño” [MG; GFA].*

3. *“Ahora, puede ser un erudito, puede haber sacado matrículas en todo... Como no sepa transmitirlo y como no sepa enseñar, nos hemos cargado el invento. Yo prefiero una persona que sepa un poco menos pero que sepa transmitir muy bien” [MJS; GFD].*

4. *Yo creo que en el fondo, todos intuimos que hay cosas que hacen que una persona eduque a otra y eso lo traduces en estos tres elementos que hemos hablado: conocer lo que uno va a enseñar, saber comunicarlo y hacerlo de tal manera que sea educativo porque es capacidad pedagógica y capacidad comunicativa [MR; GFP].*

Esto nos remite a la subcategoría *capacidad pedagógica* –saber hacer–, que tiene que ver con el arte de dar clases donde el maestro pone en juego todos los recursos y los procedimientos metodológicos –de aprendizaje y evaluación– adecuados a las necesidades de los alumnos, y a transferir las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.

1. *“Que es fundamental que el profesor sepa qué es lo que quiere conseguir con esos alumnos, que todo se ponga por escrito eso puede variar, pero que sepa lo que quiere, qué objetivos quiere, cómo lo va a hacer, cuáles son los procedimientos, me parece básico” [MJJ; GFT].*

2. *“Lo damos por supuesto pero, ahora toda la ciencia pedagógica que hay [...] te indica los errores que hemos cometido durante siglos, ahora se han ido acrisolando unas formas de hacer que son positivas” [MJS; GFD].*

3. *“Es bueno con el conocimiento de la materia en la medida en que te sirve para que luego tus alumnos aprendan, no para que tú demuestres lo que sabes. Es bueno todas las capacidades pedagógicas para conseguir ese objetivo, que aprendan” [JJJ; GFD].*

4. *“La capacidad pedagógica es la capacidad para crear recursos o metodologías idóneas para beneficiar a todos los alumnos” [ND; GFA].*

5. *“Yo echo de menos que tengan una capacidad reflexiva, un interés por una serie de conocimientos que requieran profundidad y unos conocimientos antropológicos, filosóficos [...] aspectos que los echo de menos y me parece que son esenciales [BP, GFP].*

6. *“La inteligencia pedagógica, es decir el saber enseñar. Es tan importante como el saber”[GN; GFP].*

7. *“Que es fundamental que el profesor sepa qué es lo que quiere conseguir con esos alumnos, que todo se ponga por escrito eso puede variar, pero que sepa lo que quiere, qué objetivos quiere, cómo lo va a hacer, cuáles son los procedimientos, me parece básico” [MJJ; GFT].*

Por último, *la capacidad comunicativa* hace referencia a las habilidades interpersonales y actitudinales indispensables para crecer como persona. En este sentido se puede afirmar que es necesario su desarrollo por estar inmersos en procesos comunicativos, por tanto es imprescindible en el ámbito educativo para llevar a cabo la labor docente. Como se muestra en los ejemplos (1, 2), la educación carecería de sentido si no tuviera como fin conseguir que la persona crezca tanto en lo intelectual, social, afectivo y moral, tal como propone Delors (1996) para la educación del siglo XXI: el aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Por lo tanto, se entiende que las competencias de las que venimos hablando trascienden el ámbito de la formación técnico profesional y del aprendizaje de un trabajo. Poseer unas capacidades no significa ser competente, sino que es un proceso que requiere saber transferir los saberes a contextos distintos (Perrenoud, 2010b; Tejada y Ruiz, 2016).

1. *“Y [es buena] la capacidad de intercomunicación, que tiene que ver con la pasión de enseñar y todas esas cosas [...] Efectivamente estas cuestiones son muy necesarias” [JJJ; GFD].*

2. *“Si no tienes lo que decía Gardner, esta inteligencia intrapersonal e interpersonal, pues es que no sirves para esto, porque estas es de las competencias cero, si no las tienes no sirves” [JJJ; GFD].*

3. *La capacidad comunicativa es esa serie de recursos y destrezas que forman tu personalidad y hacen que lo que tú tienes dentro sea capaz de ir fuera e ir dentro de la otra persona. No es el arte de convencer, sino hacerles comprender a los alumnos para hacerles aprender por sí mismos” [JL; GFA].*

4. *“Bueno hay otras [competencias] que no están en el plan de estudios: hablar con los padres, una competencia básica de hablar con los padres, de ponerse en su lugar, incluso de negociación, de resolución de conflictos, eso no está en el plan de estudios, y es necesario” [MJJ; GFT].*

5. *Conocer lo que uno va a enseñar, saber comunicarlo y hacerlo de tal manera que sea educativo porque es capacidad pedagógica y capacidad comunicativa” [MR; GFP].*

6. *“Hay muchas competencias que tienen que ver con la personalidad como la capacidad comunicativa” [GR; GFP]:*

7. *“Los profesores no solo somos comunicadores porque comunicación y formación no es lo mismo” [MY; GFP]:*

Esto refleja el sentir de los informantes sobre la necesidad y pertinencia de poseer habilidades comunicativas. En efecto, en la acción docente la capacidad de comunicarse es una herramienta clave en el desarrollo personal y profesional, más si cabe en los maestros que tienen que expresar las ideas de forma clara y precisa de manera que el mensaje convenza y sea entendido por los alumnos, a través del diálogo y una escucha empática: son como los dos ejes que configuran el proceso de comunicación que pasa desde la transmisión de conocimientos hasta la resolución de conflictos en el aula y fuera de ella. Los autores Castellá, Comelles, Cross y Vilá, (2007), realizan una investigación en las aulas de Primaria y llegan a la conclusión de que los dos pilares fundamentales de la docencia son: las estrategias comunicativas necesarias para crear un ambiente relacional y el dominio de los contenidos curriculares. En esa misma investigación uno de los aspectos más valorados por los alumnos es el clima de cooperación y entendimiento propiciado por el maestro a través de los procesos interactivos.

La alta valoración concedida a estas categorías sugiere que para los informantes de los grupos focales es esencial en el perfil profesional del maestro, las relacionan con las competencias personales claves para desempeñar la profesión docente como han reflejado en sus declaraciones. Este sentir está en sintonía con los resultados de otros estudios similares (Casero, 2010; Domingo et al., 2013; Martín y De Juanas, 2009; Pesquero et al., 2008; Rosales, 2014; Scriven 1998; Valdemoro y Lucas, 2014; Villardón, 2015; Wistcher, Onwuegbuzie y Minor, 2001).

En esta misma línea, coincidimos con Villardón, (2015) en que potenciar el aprendizaje de la competencia comunicativa interpersonal implica aproximarnos a la complejidad del fenómeno comunicativo para identificar los rasgos esenciales y articularlos en los distintos procesos comunicativos que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo.

2. 4 Categoría 4. Formación

La formación inicial y permanente del docente forma parte de un continuo: el desarrollo profesional. En una sociedad caracterizada por la diversidad y la complejidad,

uno de los temas que siguen generando debates y reflexión, son las distintas propuestas formativas. Algunas se centran en el recorrido histórico sobre la formación de maestros (Baelo y Arias, 2011; Egido, 2011; Román y Cano, 2008) y en las propuestas actuales a partir de las directrices del EEES (Cantón et al., 2013; Esteve, 2009; Perrenoud, 2010, 2012; Rosales, 2014; Zeichner, 2010). Otras, en cambio, lo hacen sobre la mejora de la formación permanente vinculando los planes formativos al desarrollo de competencias (García-Ruiz y Castro, 2012; Imbernón, 2007, 2010). En total sintonía con estos planteamientos, Marcelo (2002) invita a repensar la formación de una manera distinta que permita a los profesores crecer profesionalmente. En este sentido, señala que la formación permanente no es una opción, sino una obligación moral para una profesión comprometida con el conocimiento y el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

En esta línea, las universidades han estado inmersas en el proceso de cambio propiciado por el EEES mejorando y diseñando, según las directrices establecidas, las titulaciones en general y específicamente la titulación de Magisterio. La reforma ha propiciado el incremento en 60 créditos de nivel de grado –frente a los 180 de antes– para la formación de los maestros de Educación Primaria. Por primera vez, un maestro ha tenido una formación de cuatro años. Ahora bien, siendo un logro importante, no es suficiente, ya que coincidimos con Ion y Cano (2012), que expresan que en la universidad aún predominan las estrategias formativas tradicionales. Se requiere una profunda renovación metodológica para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Por tanto, en el modelo educativo emergente se espera que el alumnado construya de forma activa su propio conocimiento; no solo debe adquirir los contenidos teóricos específicos, sino también una serie de competencias genéricas para responder a las funciones y tareas asignadas a la profesión docente. Esto implica, tal y como hemos presentado en el marco teórico precedente, transitar de “una docencia centrada en la enseñanza a una basada en el aprendizaje” (Cid et al., 2013, p. 287).

La formación del maestro requiere hoy ir más allá de una buena preparación académica. Quizá la clave está como sugiere el prestigioso pedagogo Sarramona (2014) en que se debería aumentar el nivel de exigencia para acceder a los estudios de Magisterio, atrayendo a los mejores alumnos de bachillerato, como hacen los países con las mejores evaluaciones internacionales (Finlandia, Corea del Sur, Canadá...). No cabe

duda que ejercer como profesor es complejo –no se reduce a dar clase– supone, pues, asumir que se es un educador, líder del aprendizaje, que debe saber enfrentarse a situaciones conflictivas, orientar a los estudiantes y a sus familias en el proceso educativo; participar en la actividad general del centro educativo favorecer un clima de respeto y tolerancia ante la diversidad del alumnado. Esta formación es un reto permanente que no termina nunca, pues implica educar las dimensiones: cognitiva, interpersonal, socio-afectiva, ética, creativa, reflexiva...De ahí la importancia que el maestro asuma la responsabilidad de su propio desarrollo a lo largo de su vida profesional. Según Nóvoa (2009) un programa de formación debería contemplar cinco aspectos: un conocimiento profesional docente incardinado en la práctica; cultura profesional; trabajar la capacidad de relación y comunicación que define el tacto pedagógico, trabajar en equipo y el compromiso social.

En esta categoría se recogen las disertaciones expresadas en los grupos focales sobre lo que entienden los participantes por formación. Esto ha permitido extraer las siguientes subcategorías

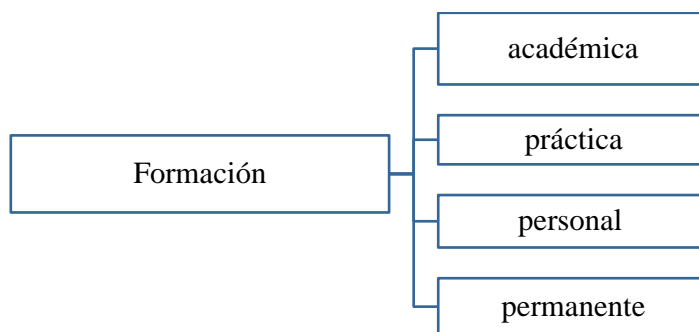


Figura 67

Diagrama de la Cuarta Categoría: Formación del maestro

Al referirse a la *formación académica* ligada al currículum oficial, los informantes engloban todas aquellas competencias específicas que se adquieren durante el periodo universitario, que permiten que el futuro maestro desarrolle la capacidad reflexiva, analítica, sintética y crítica necesarias para una formación completa del maestro. Entre sus disertaciones sugieren que el plan de formación del profesorado debería tener cinco grandes ejes: a) disciplinas como la sociología de la educación, la antropología, la teoría y la historia de la educación; b) formación didáctica, c) materias de psicología y d)

pedagogía. Además de otro eje que merece mención aparte e) el Prácticum (véase el ejemplo 1).

Piensan que el desarrollo de las competencias específicas asociadas a cada uno de estos bloques –definidas en la orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre– es un indicador de una educación de calidad acorde a las nuevas exigencias. Las declaraciones sobre las necesidades formativas se orientan hacia una formación amplia que alcance los conocimientos pedagógicos, psicológicos y didácticos que necesitan para enseñar en el aula (1, 4, 5) y una formación didáctica que no esté al margen de los contenidos que tienen que enseñar (2, 3).

1. “[si tuviera que hacer una sugerencia de plan de formación académica] Evidentemente un gran bloque es la parte antropológica o humanista, y de ahí viene la preparación tutorial, [...]. Otra parte que no podemos olvidar en la formación de un programa es la parte didáctica, es decir todo el tema...y ahí, de didáctica podemos hablar de tanto competencias curriculares como las TIC [...]. Otro viene siendo la parte psicológica, evidentemente con gran peso. Otra, la parte pedagógica. Y evidentemente el Prácticum ahí entra desde el minuto uno. Esos son los cinco bloques más importantes que debe tener un plan de formación del profesorado” [JJ; GFD].

2. “Todas las didácticas te ayudan a conseguir las competencias. Sobre todo con ejercicios prácticos, con exposiciones, con todo lo que tenemos que hacer cuando tenemos que “actuar” en el aula” [BGP; GFA].

3. “Un profesor lo primero que tiene que tener es ciencia, y la preparación suficiente para poder transmitir a los alumnos lo que les va a enseñar. Esto está claro” [MJS; GFD]

4. “En primero de carrera [...] una asignatura que sí que ayudó fue orientación educativa: es una asignatura bastante amplia para enfocar a los profesores” [ND; GFA].

5. “Pero considero que realmente las de primero como orientación y acción tutorial como teoría de la educación como sociología, realmente nos muestra con quién vamos a trabajar, a qué nos enfrentamos y cómo desarrollar las competencias necesarias para llegar a esas personas, porque al fin y al cabo trabajamos con personas” [RR; GFA].

En cuanto a la *formación práctica* los informantes reflexionan sobre el modo de armonizar la formación teórica recibida en la universidad y el contacto con la realidad del aula. En este sentido, todos los informantes afirman que es muy importante no desvincular ambas realidades. Como apuntan González Sanmamed y Fuentes (2011, p. 61): “los programas formativos deberían integrar el conocimiento de la enseñanza y para la enseñanza, pero, sobre todo, el mayor reto está en preparar a los futuros profesores

para que puedan aprender en la enseñanza”. Aprender una profesión conlleva saber actuar, conocer y hacer; es decir, aplicar los fundamentos teóricos que se han interiorizado en los estudios universitarios al aprendizaje experiencial (como se puede apreciar en 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11). La importancia del Prácticum es evidente, pero precisa de la formación académica para poder ejercer la profesión con solvencia, como se muestra en los siguientes textos donde se enfatiza la importancia de las prácticas de enseñanza como espacio formativo en la que los estudiantes aprenden haciendo (5, 6, 7, 9):

1. *“Lo importante es lo teórico en un sentido profundo [...] No existe el aprendizaje práctico porque la manera de que la práctica se articule es con la teoría” [MR; GFP].*

2. *“Aquellos estudiantes que mejor aprovechan el Prácticum son aquellos que mejor aprovecharon la formación teórica en la universidad” [EL; GFP].*

3. *“Pues es que yo creo que las dos cosas son importantes, la formación en el Prácticum es una formación muy distinta a la formación del día a día, está claro que son cosas diferentes, porque también la realidad a la que te enfrentas es muy distinta, y las dos son necesarias, creo que las dos son necesarias, pero, a veces sí me parece que se echa en falta una relación más directa entre lo que se está estudiando en cada materia, y la aplicación práctica que eso va a tener, o sea hay asignaturas que son muy teóricas y tienen que ser teóricas, porque no se ve en la práctica, pero hay muchas, todas las didácticas por ejemplo, que son de aplicación directa” [MJJ;GFT].*

4. *“Yo creo que el Prácticum tiene el sentido de conectar, [...] con esas asignaturas que diste en primero y contrastar aquello que más te sirvió, no en el sentido de útil sino de conocimiento, para entender que ocurre en la profesión. Es decir, el Prácticum sería por así decirlo la forma en la que el estudiante de magisterio es capaz de contrastar y de entender que lo que le han comentado en la universidad no es distinto de lo que va a vivir en su profesión en el futuro” [EL; GFP].*

5. *“Es importante una base teórica que sea necesaria, aunque se realice de distintas maneras: a través de la práctica, de la práctica guiada, en el colegio, aquí, o sea en la universidad, o donde sea, al final, tienes que saber hacerlo” [MJJ; GFT].*

6. *“Los dos [ámbitos de formación] son importantes, y es verdad que quizás un poco más la práctica; pero sin menospreciar la teoría.”[AG; GFD]*

7. *“Cuando uno está haciendo prácticas te ocurre que tu tutor de prácticas tiene una manera de hacer fenomenal –o no tan fenomenal–. Sin embargo, tú le estás viendo y [...] la experiencia que tienen otros uno la capta, la hace suya, y la revierte de otra manera [...] Por eso la experiencia, el Prácticum, es clave” [AG; GFD].*

8. *“Puede haber un alumno muy brillante con notas muy buenas –que se supone que tiene todas las competencias técnicas–, y sin embargo después no es un buen profesor, no es un buen educador; porque no ha sido permeable a que esos conocimientos que ha adquirido se pasaran a su vida. Entonces pues no hay implicación. Y claro, el niño busca un profesor que se implique de verdad, no un*

profesor que enseñe teóricamente muy bien. Lo que pasa es que no se puede separar” [JJJ; GFD].

9. *“Mal preparados para dar una asignatura no salen, y yo noto los alumnos que vienen de prácticas dicen ‘oye pues, efectivamente, tienen unas hechas que merecen la pena’. Sin embargo, efectivamente, hay algunos momentos de la vida de un colegio que es muy difícil de enseñar. El Prácticum se centra en la enseñanza de una asignatura. Pero al final, un colegio se centra en las relaciones con personas” [AG; GFD].*

10. *“El Prácticum y el sistema universitario, lo que es la docencia universitaria, yo ambos escenarios los veo necesarios, complementarios y positivos siempre y cuando se genere un feedback entre ambos” [GN; GFP].*

11. *“Obviamente es necesaria la práctica pero si no sabes, es imprescindible saber y es imprescindible saber hacer. No me parecen que se puedan contraponer ya que no es más importante una cosa que otra. Si eres profesor tendrás que informarte y tendrás que hacer prácticas” [MG; GFA].*

En definitiva, a través de sus enunciados se deduce que la formación recibida en la universidad debe estar estrechamente relacionada con la práctica, como el eje vertebrador de la formación profesional del maestro (Mendoza y Covarrubias, 2014a; Martínez, 2016; Ruiz-Corbella y Naval, 2012). Esta misma idea la recogen Tejada y Carvalho (2013, p. 1585), al entender que los escenarios de prácticas ofrecen al estudiante una “oportunidad de experimentar los aprendizajes, conocimientos y relaciones interpersonales, adquiridos en su formación –saber, saber hacer, saber ser y estar, saber convivir– imbuidos de hábitos de reflexión”. Por tanto, sería deseable aunar esfuerzos entre todos los implicados en el proceso formativo del futuro maestro generando espacios de diálogo y reflexión conjunta entre los docentes de la universidad, los tutores y los centros de prácticas.

Por otra parte, varios de los informantes lo relacionan con el descubrimiento de la vocación a la enseñanza (1, 3, 7), hay estudios que confirman que sentirse atraído hacia una profesión de gran influencia y de servicio a los demás (López y Gratacós, 2013) es uno de los motivos para elegir los estudios de Magisterio. Mientras que unos consideran el periodo de prácticas como el escenario idóneo para transferir las competencias profesionales (8, 9, 10, 11, 12), otros sugieren incrementar el periodo de prácticas (2, 4, 5, 6):

1. *“Parece que es después de un año de estudio, empiezan las prácticas en segundo, es un buen momento para poner el termómetro y descubrir si realmente esta es tu vocación. Eso yo creo que es uno de los objetivos de poner el Prácticum en segundo” [SS; GFT].*

2. *“Si desde primero de carrera tuviésemos unas prácticas quizá nos daríamos cuenta de todo lo que nos estamos dando cuenta al final de la carrera [...] Eché en falta un poco de palpar lo que me voy a encontrar”*[JL; GFA].
3. *“Es imprescindible la práctica, pero yo creo que es muy importante que tengan vocación a la enseñanza, si no tienen vocación por mucha instrucción que demos, no van a llegar a ser, en mi opinión, buenos profesores”* [GH; GFT].
4. *“Unas pre-prácticas antes de comenzar en la universidad, que podrían ser interesantes, y se podrían potenciar de alguna manera, en el bachillerato hacer alguna experiencia docente”* [SS; GFT].
5. *“Una línea de trabajo sería desde luego incrementar el porcentaje del Prácticum. Y empezar desde primero, no reservar un Prácticum ahí al final”*[JJJ; GFD].
6. *“A nivel del Prácticum se ve claramente que ha habido un cambio la competencia práctica está empezando a tener peso en la universidad”* [GN; GFP].
7. *“Estoy de acuerdo en que hay que tener vocación, eso potencia también que las competencias se puedan desarrollar, vivir bien la profesión docente, hay competencias adquiridas pero también hay otras innatas que llevas dentro”* [SS; GFT].
8. *“La experiencia docente es lo que más nos va a aportar”* [ND; GFA].
9. *“La experiencia es lo que más competencias te da”* [BGP; GFA].
10. *“Teniendo en cuenta la importancia de la profesión del maestro, a veces diferenciamos mucho entre algunas asignaturas que son de pensar [...] y las que son más didácticas, el Prácticum [...] desde el primer momento que entras en la facultad, hasta que acabas cuando terminas cuarto, pues debe ser un Prácticum, que te ayude a desarrollar esas competencias que decíamos antes: hablar el público [...] en magisterio es fundamental, comprender a los demás, la capacidad de empatía, el resolver un problema que de pronto sobreviene, hablar con padres, etc.”* [SS; GFT].
11. *“Pero yo creo que el Prácticum en ese sentido es más eficaz porque sí que va a poner en la realidad en la que vas a trabajar y te va a ofrecer cosas que no te pueden ofrecer de manera teórica pero no obstante es necesaria la teoría”* [MG; GFA].
12. *“Es donde realmente tomas contacto con lo que vas a hacer, es donde eres tú el que lo hace y el que lo vive; entonces, al formar parte de tu propia experiencia aprendes mejor”* [MG; GFA].

En todas las declaraciones subyace la necesidad de integrar teoría y práctica para una formación inicial de calidad. El trabajo cooperativo entre los profesores de la Facultad y los tutores del Prácticum y el alumnado es clave para que la formación de los estudiantes siga un proyecto común idóneo (Schön, 1992). Se entiende que el proceso formativo ha de saber combinar los fundamentos teóricos del curriculum específico del Magisterio con la comprensión de la realidad que tiene lugar en las aulas, donde el estudiante a través de la observación y la reflexión sobre lo que el maestro hace y cómo lo hace trata de mejorar su proceso de enseñanza/aprendizaje. A la vez que realiza una

autovaloración de las prácticas encaminadas a reconocer la aplicación de los conocimientos con el fin de descubrir la identidad profesional.

En efecto, las prácticas de enseñanza son un elemento esencial en la formación del maestro, tal y como han demostrado diversas investigaciones (González y Fuentes, 2011; Latorre y Blanco, 2011; Lawson, Çakmak, Gündüz, y Busher, 2015; Rodicio e Iglesias, 2011; Tejada y Ruiz, 2013). Todas estas aportaciones han venido a confirmar el evidente potencial de este periodo para integrar la formación disciplinar universitaria con el sentido profesional del quehacer del profesor.

En definitiva, estas declaraciones invitan a reflexionar sobre el diseño de un plan de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, que debería estar sustentado en tres pilares básicos: el pedagógico, que dota de una visión de conjunto amplia sobre lo que se entiende por educar; el disciplinar, que proporciona unos sólidos conocimientos para enseñar y el didáctico que implica el dominio de modelos, metodologías, estrategias, técnicas y recursos adecuados para que el alumno aprenda. El fundamento de estos tres pilares es una formación centrada en la persona que está en continuo proceso formativo a lo largo de toda la vida.

La idea de que la persona ha de ser el centro de la educación ha sido ampliamente elaborada por los promotores de la Educación Personalizada (Faure, 1976; García Hoz, 1996) entre otros. Esta concepción pedagógica pretende dar respuesta a todas las exigencias de la persona en sus notas: singularidad, autonomía y apertura y en sus dimensiones: corporal, afectiva, volitiva e intelectual. A partir de estas notas se articulan una serie de innovaciones que hacen al alumno protagonista activo de su aprendizaje (Bernardo, Javaloyes, Calderero, Muñoz y Castellanos, 2011; Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007). Se fundamenta en una visión global de la persona: de sus necesidades y posibilidades. Desde este punto de vista “la educación personalizada es una concepción abierta a las distintas corrientes, sistemas, métodos, técnicas, procedimientos e investigaciones, en la medida en que contribuyan a la formación de la persona en su totalidad, acorde con lo que es por naturaleza” (Bernardo et al., 2011, p. 55). Veamos a continuación el análisis de las disertaciones relacionadas con esta categoría que evidencia reflexiones sobre esta concepción educativa, específicamente para atender a la diversidad de los alumnos y de sus familias.

1. *“La educación personalizada implica saber qué tipo de alumno tengo delante, cuál es su aprendizaje, que tiempo de reacción tiene ante las respuestas, que tipo de dificultades puede tener, etc.” [GN; GFP].*

2. *“Me parece fundamental que esa asignatura la tenga todo el mundo, porque es que esos alumnos los vas a tener en clase y hay que dar una educación personalizada, donde cada alumno es diferente” [MGP; GFA].*

3. *“Siempre es más importante como hemos dicho, la educación personalizada, y la atención al alumno y a los padres. Tenemos que saber cómo hablar con los padres, como hablar en una tutoría, por donde llevar al alumno y todos esos aspectos que son básicos. Entonces creo que ahí tendrían que mejorar” [JS; GFA].*

4. *“La educación personalizada se afronta de forma bastante exhaustiva en primero pero, después de primero, a lo largo de los cursos, a mí me da la impresión de que va perdiendo un poco de presencia. Es verdad que no se puede abordar igual [...] pero a lo mejor si se pueden enfocar un poco las asignaturas de forma que no se pierda esa referencia de la educación personalizada” [MGP; GFA].*

Las declaraciones de los informantes ponen de manifiesto que la educación personalizada requiere que el profesor en la práctica docente, sitúe a la persona en el centro del proceso educativo y de ese modo a través del conocimiento y de un clima afectivo, ayude al estudiante a crecer como persona desarrollando todas sus potencialidades (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014).

La formación actitudinal se relaciona con el saber estar y con el ser del profesorado; es decir, con la formación en competencias personales. Delors (1996) subraya que la formación del profesor debe contemplar el cultivo de las cualidades éticas y afectivas del docente, que siempre transmite valores y actitudes a través de su forma de estar con los estudiantes, por su gran influencia en la práctica docente. Sin embargo, actualmente la formación actitudinal es uno de los aspectos más descuidados en la formación (Palomero, 2009).

La relevancia de la *formación personal* otorgada por los participantes queda patente en muchos de sus enunciados. La entienden como el “saber ser”, todo aquello que hace referencia a las características personales que consideran esenciales para realizar un trabajo de calidad (1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13,16, 17). Entre las cualidades que destacan están: capacidad de análisis, pensamiento crítico, capacidad de innovación y de toma de decisiones, y liderazgo, empatía y capacidad comunicativa (5, 7, 8,10). También lo relacionan con la personalidad y con el prestigio, afirmando que la formación curricular potencia las características de la persona, tal como se puede apreciar en las intervenciones (14, 15,18).

1. “[En la universidad una persona puede adquirir algunas competencias], las que son profesionales sí, pero las que se refieren al ser, tú tienes que intervenir de manera más directa, es decir, te tienes que dejar moldear y absorber esa forma de ser que necesitas para poder trabajar. Y uno tira a lo más fácil, que es la competencia técnica –vamos a decir así–, “profesional”, del dominio, de determinadas reglas...Pero son exteriores, y como son exteriores y aquí siempre es un contacto de uno en uno, de persona a persona, pues si no vas al fondo de verdad pues te lo nota el niño” [JJJ; GFD].
2. “[Si hubiera que escoger entre qué ámbito de formación es más importante, si la Universidad o el Prácticum, yo pondría por delante] la práctica del ser. Porque como son competencias personales, las competencias personales también las adquieres en la práctica. De lo contrario, sabes cómo deberías ser, pero no eres. Entonces, si no lo practicas, es imposible” [JJJ; GFD].
3. “Si no se tiene una formación personal, todo lo demás no vale para nada” [JL; GFA].
4. “Un buen profesor no solamente trabaja con asignaturas sino que realmente trabaja con personas” [GN; GFP].
5. “A mí me interesa que las profesoras que vengan al centro educativo tengan conocimientos, pero aparte de los conocimientos también me interesa mucho, no sé si más, todo el tema de la formación. La formación de padres, la misma formación en virtudes y en valores, bueno pues, o sea, pues que tengan inteligencia emocional. No solamente enseñar conocimientos teóricos, sino como tiene que ser una tutoría con los padres, como tiene que ser una tutoría con los alumnos. O sea, creo que ese aspecto la universidad no lo puede olvidar, porque es lo que realmente nos distingue de cualquier profesor” [GH; GFT].
6. “Creo que un porcentaje alto de la formación de un maestro y que tiene que adquirirlo también en la facultad, con ese Prácticum continuo desde el primer día hasta el último está en la formación humana” [SS; GFT].
7. “Es importante innovar todos los días en la cabeza del alumno. [...] el alumno tiene que ser consciente de sus limitaciones, que son muchas, tiene que ser consciente que tiene que mejorar y que necesita un proceso de aprendizaje real” [GN; GFP].
9. “Una formación universitaria tiene que atender también las competencias transversales: de pensamiento crítico, capacidad de innovación, de toma de decisiones, de liderazgo” [MJJ; FGT].
10. “La capacidad de análisis, [...] es una competencia que hace falta y eres capaz de saber dónde buscar la información por ejemplo, esa es una competencia básica, porque información hay muchísima, pero tienes que saber filtrar, esa capacidad crítica me parece que es fundamental en un maestro” [JH; GFT].
11. “[Entiendo necesaria] la formación como verdaderos educadores, no solamente como instructores de materias, que esto lo puede hacer cualquiera” [MJS; GFD].
12. “Echo en falta más desarrollo de las competencias en el saber ser” [JL; GFA].
13. “Veo más saber hacer que saber ser en la carrera, me parece que tenemos más asignaturas que atienden a la técnica [...] porque me parece que el saber hacer, que es fundamental y necesario y no podemos salir de la carrera sin tenerlo, cuando se

aprende es haciendo, se aprende durante las prácticas, desarrollando tu labor profesional, Pero sin embargo, ese saber ser que parte desde lo más profundo de nuestra personalidad, porque es lo que habéis dicho, es algo que tienes que adquirir tú como persona, [...] es algo que no se atiende tanto en la universidad, [...] Yo es algo que echo en falta” [JL; GFA].

14. *“Hay competencias que tiene mucho que ver con la personalidad, y yo que he estado diez años en aulas y que me ha tocado también dirigir centros y demás, pues ves profesores que por personalidad tienen una competencia comunicativa, de control del aula, de empatía con los alumnos, etc., que mucho viene de su forma de ser y no de una formación reglada, aunque evidentemente esa formación reglada potencia todas esas características de la personalidad del maestro” [GR; GFP].*

15. *Yo me centraría más en el saber ser que en el saber hacer. Si yo hiciese el plan de estudios [...], sería un plan de estudios enfocado a formar personas y formar personalidades, a tener personas íntegras [...] si organizase el currículum en primaria me centraría más en la formación personal y no tanto en la formación de habilidades que al fin y al cabo es lo que vas a aprender durante toda tu vida” [JL; GFA].*

16. *Si no tienes una formación antropológica de lo que es el hombre o de lo que es la educación y qué se pretende con ello, todo lo demás carece de sentido” [JMGP; GFA].*

17. *La profesión docente es una profesión no es un oficio, si fuera un oficio se aprendería como se utiliza el iPad, [...], es mucho más entonces, yo creo que si no se tiene esa formación intelectual profunda y sólida no llegaremos a utilizar bien las metodologías, a tratar bien a los padres, a poder enseñar a nuestros alumnos a ser, les enseñaremos a aprender, pero no a ser” [SS; GFT].*

18. *Las cosas que forman a una persona, en el fondo estamos tocando directamente el corazón de la formación y lo que hace que una persona se forme son elementos que tienen que ver con lo que hablábamos antes: con el prestigio, con el honor, con la fama, con el conocimiento de la asignatura y con cosas que derivan de eso: el reconocimiento del alumno, el cariño, el respeto y la exigencia [MR; GFP].*

Como hemos podido observar, consideran que todo lo referente a la *formación personal* se desarrolla poco en la universidad. Quizá la razón sea que esta dimensión aglutina aspectos difíciles de trabajar desde la formación inicial del profesorado, pero que, no por ello, los podemos dejar de lado. Urge incluir en el diseño de este título acciones formativas dirigidas al desarrollo y consolidación de estas competencias personales específicas del maestro, necesarias en un contexto donde la rapidez de los cambios y la diversidad son las notas características del entorno profesional en el que se van a encontrar.

Finalmente, se recogen aquellos aspectos relacionados con la *formación permanente*, fundamental en todas las profesiones, más aún en una sociedad como la actual donde son continuos los cambios: las nuevas demandas del mundo laboral, la

globalización, la presencia de inmigrantes en las escuelas, y las desigualdades sociales. El profesorado necesita una actualización permanente y una formación sólida sobre los conocimientos que capacite al maestro a lo largo de toda su trayectoria profesional (López y Pérez, 2013).

Esta categoría aglutina aquellas reflexiones de los informantes sobre la importancia de la innovación educativa y de la continua actualización, si realmente se quiere favorecer una mejor interacción con el alumnado ayudándole en su proceso formativo. Se recogen algunas apreciaciones sobre la importancia de investigar e innovar y conocer aspectos relacionados con metodologías didácticas (1, 2, 3, 4,5, 6, 7, 8):

1. *“En realidad tienes que ser mejor cada día en todo. Cuando un “profe” deja de crecer, todo se convierte en rutina. Entonces puede mantener muy bien la disciplina externa, pero ya no enseña nada” [JJJ GFD].*
2. *“Cuando salgas y empieces a trabajar probablemente la ley vuelva a cambiar. Eso es lo que yo digo, que nosotros nos actualizamos y dentro de dos, tres o cuatro años va a volver a cambiar [...] habría que centrarse en la formación permanente”. [EL; GFP]*
3. *“Siempre se dice ‘cada año fórmate, una línea más en el curriculum’. Claro, porque eso también te va a ayudar en la práctica[AG; GFD].*
4. *“La práctica te obliga a estudiar, y te hace investigar, profundizar...y eso es teoría, ¿no? Pero como lo tienes que incorporar a tu modo de ser, y al actuar. Pues claro, si no lo realizas, te quedas en un teórico que no aterriza nunca” [JJJ GFD].*
5. *“Una formación universitaria tiene que atender también las competencias transversales [...] una metodología nueva vas a decir [...] esto es muy interesante para mis alumnos, que seas capaz de discriminar eso, eso necesita una formación previa y una formación continua” [MJJ; FGT].*
6. *“En el ámbito educativo el maestro necesita una formación de cabeza continua y respaldada con esa visión universitaria. O sea que pienso que los dos escenarios son esenciales y tienen mucho peso” [BP; GFP].*
7. *“Ponerse al día y estar continuamente en formación continua” [GR; GFP].*
8. *“Los maestros tienen que estar desarrollándose continuamente” [MR; GFP].*
9. *“La formación permanente es como un proceso de búsqueda del conocimiento del contenido pedagógico... Es un proceso de avance que es inacabado a lo largo de la profesión” [EL; GFP].*

En la trayectoria profesional del maestro a lo largo de toda su vida, la formación inicial y la formación permanente del docente forman parte de un continuo. El afán de mejora que debe estar presente en cada profesor es un proceso inacabado. No cabe duda que es un tema complejo. Recientemente la revista Bordón ha publicado un

monográfico, coordinado por Martínez (2016), donde se abordan la formación inicial de los maestros y la formación permanente desde distintos ángulos. Ambas se tienen que caracterizar por la investigación continua y la interacción entre teoría y práctica y por la reflexión y aplicación de diferentes metodologías en el ámbito de la docencia para favorecer el desarrollo competencial del maestro (Arribas, Manrique y Tabernero, 2016; Imbernón, 2013). De las declaraciones de los informantes se puede intuir que estamos ante un tema recurrente y que se necesita más esfuerzo para ofrecer una formación coherente y adecuada a los nuevos retos del EEES.

La renovación curricular y metodológica promovida por el EEES ha supuesto una oportunidad para revisar los planes de estudio y repensar la formación inicial. Ahora bien, existe cierto desencanto de cómo se ha llevado a cabo este proceso identificándose algunas debilidades entre las que destacamos: la escasa cultura de innovación –propia de las instituciones universitarias– y la falta de compromiso del profesorado. La universidad española, y más específicamente las Facultades de Educación, están lejos de lo que debería ser una formación de profesionales a la altura de las demandas actuales. El tema es complejo y de difícil solución: son las autoridades gubernamentales y los órganos académicos pertinentes los que deberían liderar un cambio en profundidad del sistema universitario si realmente se quiere prestigiar los estudios de Magisterio (De Miguel, 2013; Pérez Gómez, 2010).

Para finalizar se destacan aquellos temas colaterales que han resaltado algunos de los grupos focales no llegando a saturar lo suficiente para considerarlos como categorías emergentes del discurso de los participantes en el estudio. Los informantes han subrayado que los indicadores que han sido menos valorados por el conjunto de la muestra, como el dominio de las TIC y el conocimiento de una segunda lengua, se debe a que creen que estas competencias no te hacen ser mejor profesor, pero, paradójicamente son las que se exigen en los centros educativos, como reflejan las intervenciones 1, 2, 3, 4, 5,6.

1. *“Pero me sorprende mucho las que han salido como menos, porque hoy vas a un colegio y lo primero que te piden es inglés y luego las TIC” [JH; GFT].*
2. *“Son competencias que pueden desarrollar después también. ¿No sabéis inglés? Pues vas a saberlo...” [MJJ; GFT].*
3. *“Las TIC, por ejemplo, yo no las vería como una competencia poco importante, porque estamos en un mundo globalizado” [RR; GFA].*

4. *“Y las TIC es ponerse estas un año y lo aprendes” [SS; GFT].*
5. *“Si yo creo que eso es cultural, [...] el dominio del idioma es algo muy coyuntural, porque luego forma parte de la vida, es lo normal, no distingue a un maestro de otro profesional” [MJJ; GFT].*
6. *“El inglés es una de las competencias menos importantes según la muestra, pero tampoco hay que dejarla olvidada, es una competencia que hay que trabajar. [MG; GFA].*
7. *“Lo que más valoran se centra en la persona del maestro en sí, el maestro como referente con todo lo que ha salido, y otras [TIC, conocimiento de una segunda lengua] son más colaterales que las puedes aprender, bueno pues sí, bien, pero que si sólo tengo esto no me sirve como directivo o no me sirve como tutor” [BP; GFP].*
8. *“En el fondo si hacemos el ejercicio de pensar en un buen maestro que hayamos tenido, pues yo no sé si sabe inglés, las TIC por ejemplo ni idea, es decir, que el buen maestro sin embargo si sabía contenidos, si sabía comunicación y otras muchas cosas” [EL; GFP].*
9. *“[TIC, conocimiento de una segunda lengua] tienen que ver en el fondo con las bases instrumentales. Es lo que se puede aprender en una tarde, en un preámbulo, en "x" tiempo. Es algo que se aprende con más o menos facilidad” [MR; GFP].*

Además, se debatió acerca de la propuesta sobre realizar una evaluación similar al MIR de Medicina para completar la formación del profesorado (López Rupérez, 2015; Marina, Pellicer y Manso 2015) con el fin de afianzar los conocimientos y mejorar la calidad educativa enlazando la teoría y la práctica. Una vez más se puso de manifiesto la falta de consenso sobre la conveniencia de implantar este sistema que no va a la raíz del problema. En realidad con esta propuesta ¿se quiere prestigiar la profesión docente?, ¿mejorar la calidad de la enseñanza?

Mejorar la calidad de la enseñanza pasa por cuestionar y repensar los siguientes temas: una mayor exigencia en el bachillerato; mayor profundidad en los estudios universitarios; un sistema más riguroso de acceso al cuerpo de profesores; prestigiar la profesión; dar mayor importancia a la formación permanente del profesorado no centrarse solo en el proceso inicial; tender puentes entre el ámbito universitario y el escolar que permitan desarrollar de manera complementaria los dos momentos esenciales en la formación del maestro: el de “teorizar la práctica” y el de “experimentar la teoría” (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015).

En las declaraciones de los informantes se evidencia la necesidad de mejorar el periodo de prácticas, espacio que se debería diseñar conjuntamente con los implicados en el proceso formativo en función de las necesidades, además de formar a los tutores que

tutelan las prácticas para favorecer la transferencia del aprendizaje a los estudiantes. Esta propuesta está en coherencia y total sintonía con el estudio de Megia (2015) que precisa la importancia de la relación que se establece entre el tutor y el estudiante en práctica para avanzar en el proceso formativo (3, 4, 6, 9). Mientras que otros lo relacionan con el tema de prestigiar la profesión docente en la misma línea de López Rupérez (2015), (1, 5, 7, 8):

1. *“A ver, yo no sé, como tendría que ser el MIR, lo que sí me parece es que algo parecido a un MIR sí que podría haber, sobre todo, por prestigiar la profesión, que quizás muchas veces la desprestigiamos nosotros mismos, pero la sociedad no valora la profesión de maestro, no tiene prestigio, entonces a lo mejor quizá, o sea que quizás también depende de los profesores, pero no está valorada ni económicamente, ni...” [GH; GFT].*

2. *“No sería exactamente un MIR, porque eso significa que no ejerces hasta que no apruebas y la idea de no poder ejercer sin aprobar me parece muy fuerte, porque ya has hecho tus cuatro años de carrera [...] me parece que eso es uno fiarte de las universidades que dan los títulos, habría que buscar otro sistema [...] hacer un filtro previo y que solo accedan los mejores” [MJJ; GFT].*

3. *“Darle más importancia más hincapié al Prácticum, que ese más examinado, con más cosas que hacer para luego no tener que hacer un MIR. Salir con una base con la que puedas tener una clase y sobre la marcha ir aprendiendo poco a poco. Desde mi punto de vista.” [JH; GFT]*

4. *“Yo pienso que un MIR, un año más de prácticas, sí que podría servir, porque tienes el mismo derecho que un profesor; es decir, que tú también podrías intervenir, formando más parte del aula. Aprendes interaccionando con la clase”. [BGP; GFA]*

5. *“Habría que pensar que soluciona de verdad el MIR porque hay muchos profesores trabajando que no van a cursar el MIR [...] porque efectivamente muchos de los profesores en esos ciclos vitales de la formación se formaron hace 20 o 30 años en las escuelas normales y conviven en la misma institución los jóvenes profesores y los seniors. Habría que centrarse en la formación permanente. El MIR es interesante ya que busca dar un prestigio” [EL; GFP]:*

6. *“El planteamiento del MIR lo habéis enfocado todo al tema de prestigiar la función docente y yo creo que es un problema mucho más complejo pero yo más que el MIR lo veo en la línea de lo que estábamos hablando antes, es decir, las dos patas: la teórica y la práctica. Entonces eso sería ir formándose de la mano de un profesor [...] Entonces yo lo veo más como una cuestión de formación más que de prestigio” [GR; GFP].*

7. *“Enlazó con el tema del prestigio. ¿Qué es lo que consiguieron en Finlandia? Prestigiar desde la entrada, es decir, esto es un cambio de mentalidad que empieza por lo que empezaron ellos que es lo que no hemos conseguido aquí, que es un pacto de estado por la educación para no cambiar las leyes que haga que cambia el gobierno. Segundo, prestigiar la función docente. Yo soy el primero que piensa que el sueldo de un profesor tiene que ser un buen sueldo para atraer y para que pase lo que pasa en la universidad de Helsinki y es que para 100 plazas de maestro de primaria hay 2.000 solicitudes” [GR; GFP].*

8.” *Si el MIR significa que el Estado va a dar la cualificación que debo dar yo en la universidad, me parece horroroso. [...] Otra cosa muy distinta es lo que hemos dicho, hacer un Prácticum muy grande desde el principio. Y si esta profesión resulta que hay que trabajar por las mañanas estudiando y por las tardes en un colegio o al revés, hacer prácticas por las mañanas y por las tardes estar en la universidad, hágase así. Pero facilitar que otras personas, distintas de quienes tienen... el derecho a hacerlo, formen a los profesores de una manera unívoca y den la especialización y además lo paguen a menor precio, me parece fatal. Ahora, si esto quiere decir que vamos a incrementar las prácticas, desde ese punto de vista sí, estoy totalmente de acuerdo” [JJJ; GFD].*

9. *“Yo no añadiría un año entero, haría eso en las últimas prácticas que tenemos en cuarto, si aprovechas bien las practicas que tenemos ya, son tres meses que no es poco, es bastante, yo creo que con esas si las aprovechas bien” [JS; GFA].*

Para la mayoría de los participantes en los grupos de discusión, la propuesta de realizar un “Mir educativo” adolece de momento de un análisis en profundidad que evidencie que es el mejor modelo para acceder a la profesión docente. En palabras de López Rupérez (2014), el modelo formativo debería contemplar los siguientes aspectos: a) duración 3 años; el primero de carácter teórico- práctico, similar a un Máster y con los otros el aspirante a la profesión docente, estaría como profesor de prácticas. b) la formación se recibiría en Centros de Formación del Profesorado incardinados en las Universidades y homologados por el Estado. c) los centros docentes para realizar las prácticas deberán estar acreditados y la formación llevada por un profesor tutor cualificado. d) prueba de acceso; e) limitación del número de plazas (números clausus); f) la elección del Centro Superior de Formación la realizaría el candidato según sus preferencias.

Como consecuencia de lo expuesto el desarrollo de la carrera docente es uno de los factores claves para la mejora de la calidad educativa y, a la vez, es el mayor desafío para dar respuesta a la educación del siglo XXI.

3. Triangulación: complementariedad metodológica

En el presente epígrafe se plantea la confluencia de datos mediante la técnica de triangulación. Esta ofrece la posibilidad de combinar y contrastar la información recogida integrando datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa obtenidos por medio de diferentes fuentes (Pereira, 2011). Esta técnica en un estudio de caso incrementa la validez de los resultados precisamente por la complementariedad, compensando de este modo la debilidad o la limitación que supone utilizar solo un tipo de datos (Cólas y

Buendía, 1994; Hernández et al., 2010). Cabe señalar que en algunas cuestiones no ha resultado sencillo establecer relaciones y comparar los resultados, por la naturaleza de los instrumentos utilizados para la recogida de la información: cuestionario y grupos de discusión.

Se ha seguido el siguiente proceso, atendiendo a un esquema que pretende ser lo más lógico y claro posible:

a) Los temas sobre los que organizar las reflexiones y las respuestas de los implicados en el estudio son: el concepto de competencia –elementos esenciales y clasificación– y la formación. En un primer apartado se realiza una aproximación del concepto de competencia y, a partir de los distintos enfoques teóricos, se identifican los elementos esenciales que configuran la definición. Para pasar a la categorización de las mismas en función de la literatura revisada y mostrar los indicadores de las competencias profesionales que han sido más valorados. En un segundo apartado, una vez identificado el perfil competencial que los participantes sugieren, se aborda el tema de la formación inicial y permanente del maestro y los contextos formativos.

b) La confluencia de datos se va a articular desde los tres ejes de la triangulación: el marco teórico, los resultados del cuestionario y la información de los grupos focales. Como se puede observar en la Figura 68, a través de los tres ejes se van a integrar las respuestas y las reflexiones de los participantes en el estudio. Se trata de articular lo recogido en el marco teórico con los resultados del cuestionario tanto desde el análisis cuantitativo como desde las categorías que han emergido del análisis de contenido del cuestionario y de los grupos focales. Mediante la comparación se quiere conocer el nivel de coincidencia entre todos para poder establecer las inferencias correspondientes y a partir de ellas expresar las conclusiones generales y específicas de este trabajo.

c) La estructura para la confluencia de datos sobre el tema de la formación es la misma. Centrando el análisis en los tres vértices del triángulo invertido que se presenta en la Figura 68 se vincula la interrelación que se da entre el concepto de competencia profesional y la valoración otorgada a las competencias profesionales del maestro con la formación en el ámbito universitario de un modelo educativo centrado en el alumnado y en el aprendizaje de competencias.

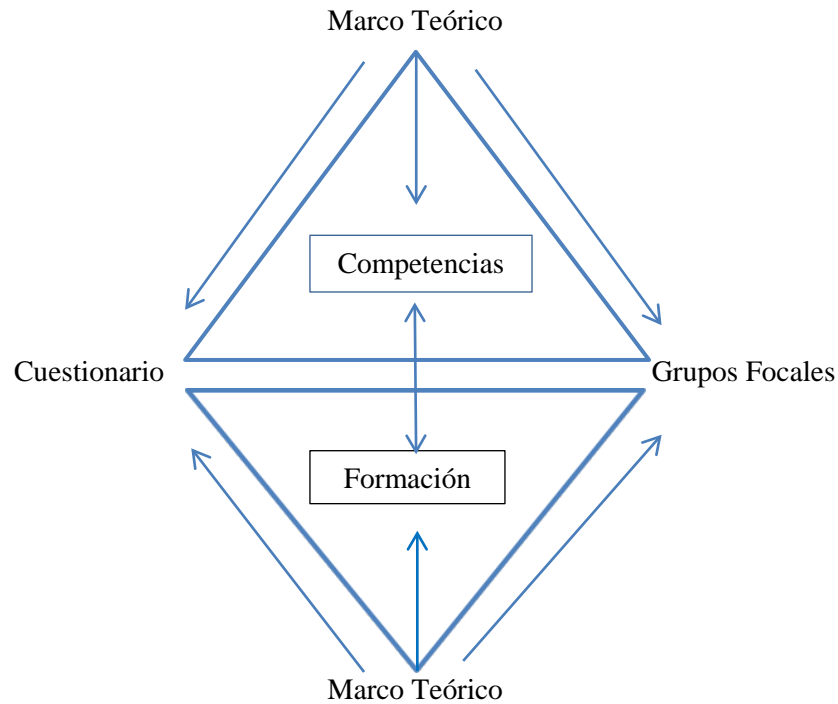


Figura 68

Triangulación sobre competencia y formación

Fuente: Elaboración propia

A. Confluencia en cuanto a la Competencia

Empezaremos por abordar el concepto de competencia para responder al primer objetivo específico de esta investigación: *analizar la valoración que conceden los agentes implicados a las competencias profesionales*. Como se puede apreciar en la Figura 69, atendiéndonos a lo recogido en el marco teórico, sobre la definición y los atributos esenciales que la configuran, retomamos algunas ideas sobre qué se entiende por competencia en la comunidad científica. Son diversas las propuestas teóricas (Bunk, 1994; Cano 2008; Freire et al., 2012; Medina, 2009; Perrenoud, 2008; Tejada 2013; Zabalza, 2003, entre otros) donde se constata que no existe un consenso respecto a la definición y clasificación de las mismas. La primera dificultad en la aproximación al concepto de competencia surge al referirnos al significado auténtico que sugiere en el contexto académico. Además, esa dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizar dicho concepto de manera adecuada (Le Boterf, 2001). Quizá debido a que el término tenga su origen en el mundo laboral y esté relacionado con el desempeño y procede de las continuas transformaciones sociales que llevan implícitas una serie de

demandas en el desarrollo personal y profesional (Rué, 2008). Además, se confunde por su afinidad con otros términos: habilidad, destreza, capacidad, pericia, actitud, pero ninguno tiene los atributos esenciales de la competencia.

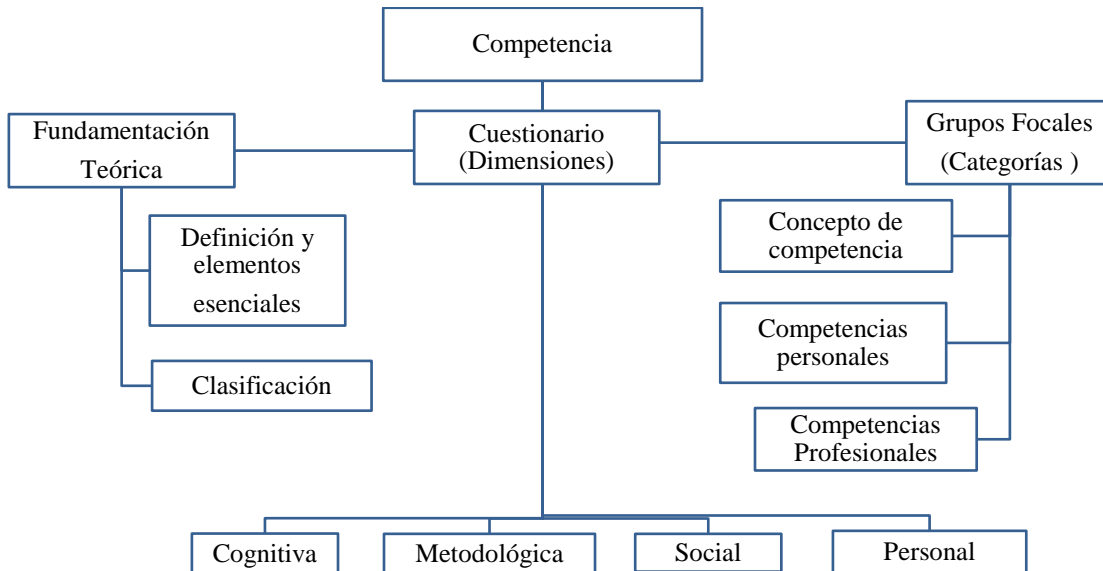


Figura 69

Triangulación sobre la competencia

Fuente: Elaboración propia

A.1 Definición y elementos esenciales de la competencia

En el primer capítulo de este estudio se ha puesto de relieve cómo a partir de los diferentes enfoques teóricos en torno al concepto de competencia, se identifican ciertas coincidencias que ayudan a perfilar *los elementos esenciales* para configurar este constructo. Destaca su carácter *teórico-práctico*, pues cobran sentido cuando ante tareas complejas se ponen en funcionamiento combinando conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y rasgos de personalidad. Además, presentan siempre un *enfoque integrador*, que supone saber coordinar y combinar de forma pertinente objetivos, conocimientos, destrezas, valores y responsabilidad sobre los resultados y la asunción de riesgos. La competencia también se caracteriza por ser *definible* en la acción. Es un saber hacer *flexible* y *contextualizado*, indisoluble de la práctica que, además, ha de ser transferible y aplicable a situaciones y actividades distintas, lo que lleva implícito la reflexión. Se caracteriza por ser *dinámica*, ya que indica el potencial que tiene una persona para el desempeño. En síntesis, la competencia es “una actuación integral, capaz de articular, activar, sintetizar, movilizar y combinar saberes –conocer, hacer y ser– con

sus diferentes atributos” (López, 2016a, p. 316), en un determinado contexto para ejercer la profesión docente.

Partiendo de estas premisas se puede relacionar con lo que los participantes en el estudio piensan sobre los distintos elementos que aglutina el constructo de competencia. La mayoría lo vinculan al conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que permiten dominar de forma idónea los contenidos y las tareas propias del ejercicio profesional, mostrando en sus comentarios la vertiente aplicativa de la competencia.

Cuando se aborda en los grupos focales qué se entiende por competencia, son muy variadas las reflexiones que realizan cuando tratan de aproximarse a la definición. Al definirla se observa que los informantes quieren expresar lo que entienden por competencia, sin saber muy bien qué es. Unos la vinculan acudiendo a términos que suelen relacionarse con ella por su afinidad pero que no significan lo mismo. Coincidiendo así con lo que hemos visto en el marco teórico. Otros hacen alusión a que es un término difícil de delimitar, confirmándose la polisemia y la ambigüedad que genera cuando se ahonda en la categoría de competencia. En este caso hemos podido observar que los informantes lo abordan desde distintas perspectivas.

En general, podemos indicar que los participantes de este estudio presentan una visión que se presta a confusión por la riqueza del lenguaje y porque es una palabra con mucho contenido semántico. Ahora bien, aceptando la ambigüedad del término, cuando los informantes tratan de conceptualarla, llegar a identificar una serie de características comunes, que vinculan con el conjunto de saberes que integra capacidades, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad y valores que subyacen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la relacionan con el contexto y el desempeño profesional. En este punto conviene destacar que algunos de los informantes aluden a que es una disposición personal innata y, como consecuencia, viene todo lo demás, mientras que para otros la competencia se puede aprender y ser enseñada y evaluada. Avalando una vez más lo que hemos visto en la revisión teórica, no existe una definición clara y unánime. El debate sigue abierto siendo una de las críticas la falta de consenso a la hora de delimitar qué se entiende por competencia. Podemos, por tanto, concluir que es difícil determinar una definición sin fisuras.

A.2 Clasificación de las competencias

En cuanto al modo de clasificar las competencias, tal como hemos recogido en la fundamentación teórica, son muy variados los modos de catalogarlas. De la misma manera que no existe unanimidad a la hora de definir qué se entiende por competencia, evidenciamos que pasa lo mismo a la hora de clasificarlas. A partir de la revisión realizada se destacan por su vinculación al ámbito educativo, las propuestas teóricas de referencia (ANECA, 2005; Bunk, 1994; Cano, 2007; Echeverría, 2002, 2005; Perrenoud, 2010; Tejada, 2009) que han permitido categorizar las competencias de acuerdo a cuatro dimensiones: la competencia cognitiva– saber–, la competencia didáctico-metodológica –saber hacer–, la competencia social –saber estar y convivir– y la personal –saber ser–. Todas están interrelacionadas e integradas entre sí, y son necesarias para el desempeño profesional como maestro.

Continuando con la confluencia de datos, en términos similares en el análisis de contenido de las reflexiones de los participantes se han identificado las categorías que incluyen los aspectos más destacados del cuestionario y de los grupos focales que convergen en determinar, en el contexto de la investigación, *las competencias profesionales* más relevantes para el desempeño profesional del futuro maestro.

De forma reiterada los informantes aluden –en los grupos focales y en las preguntas abiertas del instrumento– a la importancia de las cualidades personales; es decir, aquellos rasgos del maestro aplicables al ámbito profesional, que desde sus creencias consideran esenciales en la acción educativa y que favorecen el crecimiento personal del estudiante. En este sentido, tal como hemos visto en la fundamentación teórica (Aparicio y Fraile, 2016; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Tejada y Ruiz, 2013; Zabalza, 2003, 2012a), al maestro se le pide ser un referente moral tanto en lo personal como en lo profesional, por su proyección en la formación del alumnado.

Del análisis cualitativo se desprende que el “saber ser”, uno de los pilares de la educación (Delors, 1996), lo vinculan con el “querer” a los alumnos relacionándolo con el aprendizaje. También debemos resaltar que lo vinculan con la vocación considerándola como elemento diferenciador donde crecen las cualidades personales entre las que destacan: la estabilidad, el autocontrol, la empatía, el autodomínio, el conocerse a uno mismo y quererse, el respeto, la tolerancia, la ejemplaridad y la

flexibilidad, entre otros. Además, lo relacionan con la importancia de ser un referente, modelo y ejemplo para sus alumnos. En este sentido, los informantes destacan el valor de los aspectos intangibles difíciles de cuantificar que hace que el maestro sea un referente para sus alumnos aludiendo al prestigio del profesor sustentándolo tanto en sus actuaciones personales como profesionales.

Siguiendo con los datos recogidos, se ha podido apreciar que también destacan que una de las competencias docentes con más peso en el nuevo Grado en Maestro de Educación Primaria tiene que ver con el *dominio de los contenidos escolares*. Respecto al conocimiento conceptual, todos los participantes en la investigación consideran esencial en el perfil del maestro el *dominio de la disciplina que enseña*: que conozca bien los contenidos escolares a transmitir, convirtiéndose en una de las categorías que ha obtenido mayor porcentaje tanto desde el punto cuantitativo como cualitativo. La mayoría de las reflexiones van en la línea de que el maestro debe tener un conocimiento amplio de las materias que enseña, y la asocian a las categorías: aptitud pedagógica y capacidad comunicativa.

Del análisis de los significados sobre los aspectos cognitivos, llama la atención como va creciendo el porcentaje de esta categoría, que consideran imprescindible a medida que los estudiantes pasan de curso: del 36% de los más jóvenes al 58% de los estudiantes de 4º Grado. Estas valoraciones están en la línea de otros estudios previos donde los resultados señalan que una de las competencias más valoradas es el dominio de los contenidos (Casero, 2010; Martín del Pozo et al., 2013; Pesquero et al., 2008; Rosales, 2014). En definitiva, es esencial que el maestro domine la materia que enseña. La siguiente declaración sintetiza muy bien lo que pensamos sobre esta categoría:

Una actitud ambiciosa frente a la propia tarea, realizada con seriedad y esfuerzo, unido al conocimiento profundo de los contenidos y al dominio de estrategias para transmitirlos, orientando al alumno en esa adquisición, son las cualidades imprescindibles en el perfil del maestro. [T_3_1]

El dominio de la disciplina no se puede separar de la capacidad de transmitir –el arte de dar clase–, porque la finalidad de la enseñanza es guiar el aprendizaje del alumno. Está en total sintonía con el planteamiento de Perrenoud (2004) cuando dice que un profesor de Primaria además de saber los contenidos de una disciplina determinada debe saber enseñarla y traducirla en objetivos de aprendizaje. En este sentido se debe

distinguir entre *enseñar y aprender*, tal como decía Aristóteles, enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es el aprender, porque quien aprende potencia sus propias capacidades; por tanto, el protagonista nato de la educación es el estudiante no el profesor que tiene la función de ser un catalizador del saber (Llano, 1996).

Continuando con la confluencia de datos en relación a las competencias profesionales y comparando los resultados, se puede decir que existe unanimidad en toda la muestra (n=421), en considerar la competencia comunicativa esencial en el perfil profesional del maestro y la vinculan con el estilo de liderazgo del profesor y con las relaciones interpersonales que se mantienen con toda la comunidad educativa. Potenciar el aprendizaje de la competencia comunicativa implica aproximarnos a la complejidad del fenómeno comunicativo para identificar los rasgos esenciales que se dan en todos los procesos que permiten a la persona interactuar con todos los agentes educativos (Villardón, 2015).

En los cuestionarios y en los grupos focales se puede apreciar que los informantes también se detienen a reflexionar sobre las habilidades interpersonales aplicadas a los contextos en los que interactúa el maestro y, más específicamente, la capacidad de comunicar estrechamente ligada al dominio de los contenidos y a la capacidad pedagógica. También la relacionan con todos los procesos de interacción, convivencia y trabajo en equipo. Se refleja así las creencias de los implicados en el estudio de formar a los futuros maestros en habilidades comunicativas. Las reflexiones de los informantes van en la línea de considerarla una herramienta clave para el maestro en la acción docente y en la relación con todos los agentes educativos. De manera reiterada dejan claro que los dos ejes que configuran el proceso comunicativo son: la transmisión del saber y las relaciones interpersonales. Estas valoraciones coinciden con lo apuntado por otras investigaciones (Domingo et al., 2013; Pertegal et al., 2011; Villardón, 2015).

Cabe destacar que es recurrente, tanto en las respuestas a los cuestionarios como en los grupos focales, el matiz de supeditar las competencias profesionales al “saber ser”. Entienden que aplicadas al ámbito de la docencia tienen un significado más extenso, va más allá, no se puede reducir al dominio de unos contenidos, ni a la transmisión de los mismos, pues las vinculan al desarrollo de capacidades de naturaleza personal e interpersonal de una manera integrada y global en el ejercicio profesional. En este

sentido, (Carrasco et al., 2012, p. 30) afirman: “El profesor que influye verdaderamente en su alumnado es un docente con amplias competencias académicas y profesionales, pero también con marcados atributos personales”.

La complejidad de la tarea requiere que el maestro de un modo integrado no solo desarrolle todo un conjunto de competencias personales, sino también aquellas que hacen referencia a las habilidades cognitivas –saber–, conocimiento procedimental –saber hacer–, conocimiento actitudinal –saber estar–. Como hemos podido observar estos aspectos se han abordado tanto en el marco teórico, como de forma reiterada en las respuestas al cuestionario y en las declaraciones de los grupos focales. En definitiva, el perfil que proponen los participantes en el estudio se puede vincular a la propuesta realizada por Delors (1996), pues hacen referencia a cualidades personales, al saber, al saber estar y al saber hacer. No cabe duda que la propuesta que se sugiere se apoya en los cuatro pilares para la educación del siglo XXI.

Se puede concluir que las competencias profesionales se han ido consolidando en el panorama educativo actual a partir de investigaciones de referencia (Bunk, 1994; Cano, 2008; Echeverría, 2005; Medina, 2009; Perrenoud, 2008 Sarramona, 2004; Zabalza, 2003) y, dadas las características de la competencia profesional y su complejidad, se puede afirmar que estamos ante uno de los desafíos de la Educación Superior dentro y fuera del proceso de convergencia. Se trata de repensar sobre este tema para abordar la formación universitaria de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria a partir de las evidencias recogidas.

B. Confluencia en cuanto a la Formación

Para dar respuesta al objetivo: *analizar la percepción de los participantes en el estudio sobre el nivel de logro alcanzado en la formación inicial en las competencias profesionales*, se ha seguido el mismo esquema que hemos expuesto anteriormente. Centrando en este caso el análisis en cuanto a la formación –como se puede apreciar en la Figura 70–, se ha abordado el proceso de triangulación cruzando la información del marco teórico con los diferentes resultados de los cuestionarios y los grupos focales integrando y comparando las evidencias recogidas, para establecer las inferencias

correspondientes y a partir de ellas, extraer las conclusiones sobre este tema de investigación.

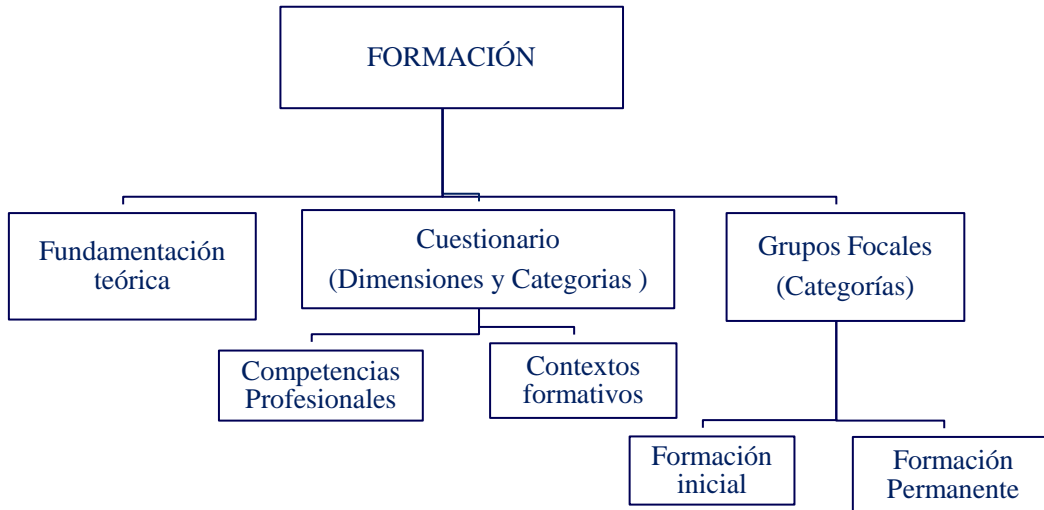


Figura 70

Triangulación sobre la Formación

Fuente: Elaboración propia

Recogiendo algunas de las aportaciones de la revisión teórica realizada, que analizan la formación inicial y permanente desde distintas perspectivas Baelo y Arias (2011); Cantón y Cañón (2011); Diker y Terigi (1997); Esteve (2009); Imbernón (2007); Korthagen (2010); Marcelo (1994, 2002); Perrenoud (2010b, 2012); Rosales, (2014); Zeichner (2010), se pone de manifiesto que es un tema complejo. Cada perspectiva se focaliza en aspectos distintos: la transmisión de los conocimientos, la orientación personal, la orientación práctica y tecnológica, la orientación crítica, la integración teoría y práctica y la reflexión sobre la misma; sin embargo, ninguna explica la complejidad de este proceso (Marcelo, 1994). Es evidente que una primera conclusión es que dicha formación ha ido transitando de una perspectiva a otra y que actualmente está experimentando cambios profundos que están pendientes de resolver y es uno de los puntos críticos del sistema educativo actual.

Atendiendo a lo visto en la fundamentación teórica en el segundo capítulo se puede apreciar que la formación inicial y permanente forma parte de un continuo: la trayectoria profesional del maestro a lo largo de toda su vida; es decir, el afán de mejora del docente

es un proceso inacabado. En palabras de Ibáñez-Martín “ha de ser un auténtico profesional que se esfuerza largamente en conseguir la formación propia para su trabajo, al que se dedica responsablemente durante toda su vida” (1990, p. 240). Esto no puede entenderse al margen de un modelo educativo, donde los elementos esenciales son: el docente; el discente; la visión filosófica, antropológica y psicológica que se tenga de la persona; el proceso de enseñanza y aprendizaje; el contexto formativo; el contenido de la formación y las personas implicadas en la misma. En síntesis se trata de formar maestros comprometidos con la educación y con un horizonte de acción centrado en el educando, capaces a través de la reflexión y de la autocrítica de construir su propia identidad.

B.1 Formación y competencias profesionales

Si se considera que la enseñanza es una profesión, se justifica el estudio en torno al análisis de las competencias profesionales que deben lograr los futuros maestros en su formación inicial. Atendiendo a lo recogido en algunas de las aportaciones del marco teórico, observamos que, desde ópticas distintas, se ofrecen importantes reflexiones sobre *las competencias del maestro*, desde la percepción del alumnado (Asensio et al., 2015; De Juanas y Beltrán, 2014; Herrero et al., 2015; Mendoza y Covarrubias, 2014b; Valdemoros y Lucas, 2014), la percepción de los graduados (Cantón et al., 2013), desde la visión de los tutores del Prácticum (De Juanas et al., 2012; García-Ruiz y Castro, 2012) o sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los directivos (Freire et al., 2013).

Partiendo de dichas reflexiones se pueden articular con lo que los implicados en el estudio perciben sobre las competencias profesionales, tanto en el análisis cuantitativo, a través de las valoraciones realizadas en la escala del nivel de logro del cuestionario, como en el análisis cualitativo, en las categorías que han emergido en los grupos focales.

En el análisis se ha recogido la percepción sobre el nivel de adquisición de las competencias profesionales que el conjunto de la muestra considera imprescindibles en el perfil profesional del maestro. Destacamos solo las de mayor relevancia: *dominio de los conocimientos curriculares, la capacidad pedagógica, la capacidad de comunicación, la orientación académica y personal, la estabilidad emocional y la orientación a las familias*. Se puede observar que los implicados en el estudio manifiestan que las más logradas son el *dominio de los contenidos curriculares* y la

capacidad pedagógica, pilares básicos de la formación y claves en el ejercicio diario de la profesión. Estos resultados están en consonancia con otros estudios similares (Casero, 2010; González et al., 2010; Martín del Pozo et al., 2013; Pesquero et al., 2008; Valdemoros y Lucas, 2014). Por otra parte, las menos logradas se refieren *orientación a las familias, capacidad comunicativa y estabilidad emocional*, pese a ser ampliamente identificadas como muy importantes, las consideren como poco logradas.

En cuanto a la *capacidad comunicativa*, esencial en el desarrollo personal y profesional, las valoraciones en cuanto al nivel alcanzado por los estudiantes en la formación inicial es bajo y guarda relación con los resultados de la investigación realizada por Domingo et al. (2013) donde se constata que existe una brecha entre la formación inicial recibida y lo que se necesita después para el desempeño profesional. De alguna manera a través de sus percepciones se puede afirmar que es necesario prestarle mayor atención a la competencia comunicativa en los planes de estudio y concienciar al profesor formador que es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las interacciones con todos los agentes educativos. De ahí que se debe abordar en todas las asignaturas por ser una competencia transversal del curriculum.

Cabe advertir que los informantes en los grupos focales creen que la formación en competencias profesionales trasciende el ámbito de la formación técnica y del aprendizaje de un trabajo. Entre sus disertaciones sugieren que la formación debería alcanzar los conocimientos pedagógicos, psicológicos y didácticos necesarios para fomentar el aprendizaje y la comunicación con los estudiantes. Las evidencias obtenidas están reclamando un análisis en profundidad sobre las carencias formativas en las habilidades de las relaciones interpersonales: la empatía, la capacidad de trabajo en equipo, el compromiso ético y las habilidades intrapersonales: la conciencia de las propias capacidades, la asertividad, la aceptación de uno mismo, y las actitudinales para crecer como persona. En este sentido las evidencias y las reflexiones sobre las necesidades formativas pueden orientar los planes de formación de los futuros candidatos a ser maestros.

Mención especial merece la valoración que realizan los implicados en el estudio sobre todos los aspectos relacionados con la *formación personal* recibida. Se aprecia que todo lo que hace referencia a los aspectos relativos a las cualidades personales es muy bien valorado, lo que presupone que las consideran como muy relevantes en el perfil del

maestro. A su vez, manifiestan que las competencias personales se trabajan poco en la universidad y consideran que son más difíciles de implementar en la formación inicial, porque depende de muchas variables, destacando la personalidad de los futuros maestros. Estas reflexiones, que coinciden con autores como Palomero (2009) y García (2010), subrayan que la formación personal es uno de los aspectos más descuidados en los planes de estudio. Así mismo, autores de referencia confirman en sus estudios la existencia de puntos débiles en la formación de los futuros maestros en estos aspectos, (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; González-López y Reche-Urbano, 2010; Pertegal et al., 2011; Tejada y Ruiz, 2013 y Zabalza, 2003, 2012b). De las declaraciones de los informantes se deduce que la formación que reclaman debe ir más allá de una buena preparación académica. Sugieren que en la formación de los futuros maestros –si se quiere asegurar una educación integral y de calidad–, se deberían incluir acciones formativas dirigidas al desarrollo y consolidación de estas competencias personales, integrando en el curriculum de Magisterio lo académico, lo emocional y lo moral.

En el análisis de los datos de los cuestionarios sobre el nivel de logro alcanzado en la formación sobre las competencias asociadas al ámbito del saber ser, los profesores universitarios perciben que están poco desarrollados el 90% de los indicadores de la competencia personal, destacando la *estabilidad emocional* y la *flexibilidad y adaptación al cambio*. Además las diferencias entre ambos sexos son claramente significativas. Los estudiantes también perciben que la mayoría de los indicadores del saber ser están poco logrados y en esta ocasión también son los alumnos los que las perciben poco adquiridas frente a las mujeres. El análisis realizado sobre las cualidades personales en función del curso de Magisterio en el que se encuentran matriculados, nos ha permitido verificar que los estudiantes de 4º de Grado a punto de finalizar sus estudios perciben como poco desarrollados un mayor número de indicadores. Los datos reflejan que son conscientes de la necesidad de estas cualidades antes de incorporarse al mundo profesional. Respecto al colectivo de los tutores y directivos las evidencias obtenidas revelan las mismas creencias sobre la competencia personal, que al igual que los grupos anteriores, el indicador que perciben como menos desarrollado es *estabilidad emocional*.

Profundizando un poco más en la confluencia de datos en relación a los indicadores de la competencia personal, en los grupos focales se puede observar que los informantes aluden a las cualidades personales que configuran la identidad personal y moral del

maestro, vinculando el “saber ser” con “el querer” y con el ser modelo –referente– para los alumnos y también lo relacionan con la vocación. Así en sus declaraciones los aspectos que enfatizan en el perfil profesional del maestro son la *estabilidad emocional*, *la empatía*, *la capacidad de conocerse a uno mismo* y *las relaciones interpersonales*; todos indispensables para el crecimiento personal y para mantener una actitud amable y respetuosa con los demás. En esta misma línea, Aparicio y Fraile (2016), Pegalajar y López (2015) y Livia y García (2015) sostienen la importancia y promoción de estas habilidades y enfatizan que el contexto universitario es el espacio idóneo para su desarrollo.

Quizá con estas reflexiones la mayoría de los informantes estén expresando que son cualidades necesarias y esenciales para interactuar con los alumnos y sus familias. Por lo tanto, se deberían potenciar en el Plan de Estudios de Magisterio, sobre todo si tenemos en cuenta, algo que ya se ha afirmado anteriormente: que para un trabajo docente hecho con profesionalidad y calidad es necesario el equilibrio emocional, el bienestar psicológico y el compromiso con la profesión (García, 2010; Zahonero y Martín, 2012).

En definitiva, a través de la triangulación comparando las evidencias de los cuestionarios y de los grupos focales con la fundamentación teórica se puede concluir que estas competencias de las que venimos hablando hacen referencia a aspectos esenciales de la formación del futuro maestro que ha de saber integrar el dominio de los conocimientos con la capacidad de transmitirlos de manera coherente y creativa para atender a la diversidad, sin olvidar poner al servicio de la orientación a las familias y de la formación integral de sus alumnos sus cualidades personales con compromiso ético.

B.2 Los espacios de aprendizaje de las competencias profesionales

Desde la fundamentación teórica hemos recogido distintas reflexiones sobre los contextos formativos, de la mano de Zabalza (2011, 2013), Tejada y Carvalho (2013), Egido y López (2016), entre otros. Observamos que entre los diferentes escenarios formativos a los que todo estudiante del Grado en Educación Primaria accede a lo largo de su formación inicial, el *Prácticum* es el espacio privilegiado para el aprendizaje de la profesión y, por tanto, de las competencias profesionales de esta titulación, al poder vivenciar y experimentar en escenarios de trabajos reales guiados por profesionales. De ahí que en el proceso de convergencia es uno de los temas más estudiados a partir de una

idea de cambio en profundidad sobre los escenarios de la formación profesional, intelectual y humana de los estudiantes. Ahora bien, hay numerosos estudios que ponen de manifiesto los dilemas entre la teoría y la práctica y señalan que las metodologías que desarrollan los estudiantes en las prácticas son tradicionales, afirmando la falta de colaboración entre los agentes implicados y las carencias formativas (Bretones, 2013; González Sanmamed y Fuentes, 2011; Lawson et al., 2015; Paredes et al., 2016).

En este sentido, la universidad es consciente de que para ejercer la profesión de maestro se necesita una sólida formación que vaya más allá de los contenidos científicos propios de las disciplinas. Por lo tanto, se trata de vincular los estudios teóricos y prácticos para desarrollar de manera amplia las competencias profesionales. Es evidente que sigue existiendo una brecha entre el mundo académico y el desempeño profesional (Cid et al., 2016; Darling-Hammond, 2010; Sánchez Claros, 2016).

En relación con los contextos formativos, encontramos que en el cuestionario, en la pregunta *¿dónde se pueden desarrollar mejor las competencias profesionales?*, los profesores universitarios, tutores y directivos afirman en sus declaraciones que es muy necesario un trabajo coordinado entre la universidad y los centros de prácticas. Por consiguiente, consideran que las competencias se adquieren mayoritariamente en ambos contextos. Sugieren la necesidad de revisar la relación de competencias que se deberían implementar en ambos espacios y proponer un proyecto formativo de manera integrada.

Por el contrario, para el casi 60% de los estudiantes del Grado en Magisterio señalan como contexto idóneo para el desarrollo competencial el Prácticum, frente a un 15% de los profesores y un 30% y 33% de los directivos y tutores respectivamente. Esta apreciación puede obedecer en términos generales a que los estudiantes en su periodo de prácticas, descubren que es el escenario donde en realidad se aprende a analizar y reflexionar sobre lo que se hace y por qué se hace, a resolver los diferentes problemas del aula. Esto les lleva a percibir la complejidad del trabajo profesional, difícil de percibir solo desde el ámbito académico. En definitiva, los estudiantes reclaman escenarios reales y no simulados, pues es en ellos donde ciertamente aprenden. Ahora bien, para que se interiorice el aprendizaje, el estudiante tiene que saber observar y reflexionar sobre su propia práctica y para lo que necesita una formación previa, enseñarles a relacionar teoría y práctica, volver al aula académica para reflexionar sobre lo que está aprendiendo. También en los grupos focales los informantes aluden en sus

declaraciones al modo de armonizar la formación teórica recibida y el contacto con el aula, acentuando la importancia de no desvincular ambas realidades. Afirman que el Prácticum es importante pero requiere de la formación académica como eje vertebrador para poder ejercer la profesión con solvencia.

Conviene, por tanto, aunar esfuerzos entre todos los implicados en el proceso formativo del futuro maestro generando espacios de diálogo y reflexión conjunta entre los docentes de la universidad, el tutor académico, los tutores y los centros educativos, para canalizar y articular el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico, que permita que cada estudiante perciba una formación adaptada al futuro escenario profesional (Cid et al., 2016; Liesa y Vided, 2010; Megia, 2015; Rodicio e Iglesias, 2011).

B.3 La formación inicial y permanente como lugar de aprendizaje del maestro

En el marco teórico revisado en este trabajo de investigación hemos podido constatar la importancia de la formación inicial del maestro como pieza angular de todo el sistema educativo. Se trata de una nueva mirada sobre los diferentes escenarios donde se desarrollan los procesos formativos siendo una de las novedades la formación en competencias. Esto implica dotar a los estudiantes de las herramientas y recursos necesarios que le permitan el acceso a la información en la sociedad del conocimiento y avanzar en su proceso formativo que se extiende a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). En esta misma línea, Imbernón (2013) sostiene que el desarrollo competencial se adquiere si la formación inicial y permanente se sustenta en una práctica docente reflexiva y crítica.

También se ha puesto de relieve la importancia que tiene en la trayectoria profesional del maestro a lo largo de toda su vida, la formación inicial y la formación permanente del docente que forman parte de un continuo. El afán de mejora que debe estar presente en cada profesor es un proceso inacabado, que por su complejidad se tiene que caracterizar por la investigación continua y la interacción entre teoría y práctica y por la reflexión y aplicación de diferentes metodologías en el ámbito de la docencia para favorecer la carrera profesional del maestro (Arribas et al., 2016; Imbernón, 2013).

Partiendo de estas premisas se entiende que la formación docente ha de encaminarse hacia una concepción holística del hecho educativo en un marco coherente y global que puede dar respuesta a toda su complejidad. Se esperan maestros que construyan su

propio estilo de enseñanza, demuestren dominio de técnicas y estrategias efectivas interpersonales e intrapersonales y sobre todo, sean creadores e innovadores de métodos de intervención que mejoren la práctica educativa en el nuevo marco competencial (Medina, 2009).

De ahí, que en el debate mantenido entre los participantes se enfatizan los distintos aspectos que se deberían acometer antes de implementar esta propuesta. En las declaraciones se refleja la necesidad de mejorar el periodo de prácticas, espacio que se debería diseñar conjuntamente con los implicados en el proceso formativo en función de las necesidades; además de formar a los tutores que tutelan las prácticas, para favorecer la transferencia a los estudiantes y una mayor profundización de los estudios universitarios. Otros manifiestan el reto ineludible de prestigiar la profesión en la misma línea de López Rupérez (2015), y por supuesto dar mayor importancia a la formación permanente.

A partir de la triangulación de los datos emergen distintas reflexiones sobre el concepto y los enfoques de la formación. En cuanto al concepto de formación, de la misma manera que hemos visto que el concepto de competencia, es polisémico también se puede deducir que lo es el concepto de formación, por su complejidad y por ser muchas las variables que hay que tener en cuenta cuando se quiere definir y realizar propuestas formativas, pues como hemos visto en la fundamentación teórica son muy variados los enfoques. Cada uno se focalizan en diferentes aspectos: –transmisión de los conocimientos, la orientación personal, la orientación práctica y tecnológica, la orientación crítica, la integración teoría y práctica y la reflexión sobre la misma– todas se deben tener en cuenta en la formación del maestro, pero ninguna explica la complejidad de este proceso (Marcelo, 1994). Es incuestionable que dicha formación está experimentando cambios profundos que quedan pendientes de resolver y es uno de los puntos críticos del sistema educativo actual. Como consecuencia de lo expuesto, el desarrollo de la carrera docente es uno de los factores claves para la mejora de la calidad educativa y a la vez es el mayor desafío para dar respuesta a la educación del siglo XXI.

En síntesis, el poder integrar los datos obtenidos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, nos ha permitido tener una visión más amplia para comprender la realidad objeto de estudio desde la visión de los implicados y contrastarla con las investigaciones de referencia. Por tanto, la complementariedad metodológica es

coherente con los objetivos del estudio. Es decir, la confluencia de datos ha proporcionado una valiosa información para profundizar y obtener conclusiones como veremos a continuación. Además, las respuestas obtenidas en los cuestionarios han sido muy similares a las recogidas en los grupos focales. Esta concordancia confiere consistencia a los resultados, y nos permite acercarnos a la fiabilidad y validez de los mismos.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

“Los estudiantes aprenden no sólo de lo que dicen sus profesores, sino de cómo son. La imitación, en este sentido, puede ser una parte significativa, aunque a veces inconsciente o desatendida de la enseñanza [...], de modo que tenemos que considerarla como un aspecto de la docencia que puede tener unos efectos bastante profundos y duraderos para el alumno, tanto positivos como negativos. Después de todo, como dice la advertencia, nadie olvida un buen maestro”.

(Squires, 2004, p. 113)

Este trabajo ha profundizado en una interesante línea de investigación centrada en el contexto de la formación del maestro. El objetivo que ha guiado el desarrollo de esta tesis doctoral ha sido identificar el perfil profesional que requiere el maestro de Educación Primaria desde la perspectiva de los protagonistas implicados en el proceso formativo. En definitiva, su interés se centra en proponer líneas de formación que potencien la calidad educativa de los futuros maestros de la institución objeto de estudio. Para el logro de esta pretensión, esta investigación se ha contextualizado como un estudio de caso institucional: el Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Indagar sobre este tema cobra interés en el marco de una de las innovaciones propuestas por el EEES: una formación basada en competencias que apunte a un desarrollo global de todas las capacidades de la persona para asegurar una preparación de calidad a lo largo de la vida. Cabe recordar que son muchos los grupos de investigación que han llevado a cabo –y lo siguen haciendo– proyectos sobre los perfiles y el desarrollo de competencias a lo largo del proceso de aprendizaje, así como los procedimientos para evaluar su adquisición. Tal como se afirma, la formación del maestro desde el marco científico, pedagógico, didáctico y personal es esencial en el nuevo paradigma educativo. En consecuencia, en esta investigación se asume una concepción de la formación en competencias desde su naturaleza pedagógica, que debe caracterizarse por ser holística, integradora, dinámica y reflexiva. Esta concepción se sustenta desde el fin último de la educación: ayudar a crecer al futuro maestro como persona, lo que implica una formación que desarrolle todas las capacidades humanas, que vaya más allá de las competencias, los hábitos y las actitudes.

Entendida la enseñanza como profesión, e incluso más que una profesión, se justifica la pertinencia de este trabajo en torno al análisis de las competencias profesionales que en la actualidad se espera de los maestros de Educación Primaria. Para conocer en profundidad el objeto de este estudio –después de haber indagado distintas vías de aproximación– se ha optado por un enfoque metodológico mixto –cuantitativo y cualitativo– que permite integrar los datos descriptivos de la aplicación del cuestionario Competencias Profesionales del Maestro Educación Primaria –CPMEP– con los datos del análisis de las técnicas cualitativas. La complementariedad metodológica es, sin duda, un enfoque coherente con las pretensiones investigadoras planteadas. La confluencia de datos y el empleo de distintos colectivos de informantes han proporcionado una valiosa información para ahondar en el tema desde un enfoque plural en el que se ha dado voz a todos los actores que confluyen en estos espacios de formación.

En líneas generales, las respuestas obtenidas en los cuestionarios han sido muy similares a las recogidas en los grupos focales. Esta concordancia y la comparación de evidencias permiten asegurar la validez y consistencia de los resultados presentados. Durante el proceso se ha realizado la triangulación metodológica que ha permitido la

articulación de tres elementos: la fundamentación teórica, los datos cuantitativos y los cualitativos. Sobre estos ejes se presentan las conclusiones.

En primer lugar, desde el marco teórico se ha advertido que es relevante abordar qué se entiende por competencia en el contexto académico, porque de ahí se derivan las decisiones para el diseño del título y el desarrollo de las propuestas de formación que potencien la calidad educativa. En esta línea, a continuación se esbozan algunas conclusiones a partir de la revisión de la literatura:

En cuanto al concepto de competencia, la primera conclusión es que no existe un consenso al respecto; no se encuentra una definición operativa y sin fisura. Es decir, hay varias definiciones pero no un acuerdo total en la comunidad académica y científica. Quizá esta imprecisión conceptual obedece a su vinculación con el desempeño profesional y a su génesis en el mundo laboral; de ahí que la transferencia al ámbito académico haya generado cierta confusión. Otra razón puede ser que se ha asumido el término sin una revisión crítica suficiente. En consecuencia, se constata que la conceptualización es confusa y ambigua por la polisemia del término y la pluralidad de propuestas que, con matices distintos, tratan de definirlo. No obstante, a pesar de esta ambigüedad, la noción de competencia queda conceptualizada a través de los siguientes rasgos esenciales que la configuran: el término está vinculado al conjunto de saberes que integra conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad y valores. Implica, además, una acción contextualizada: la competencia está relacionada con el desempeño profesional y se desarrolla en la práctica. Otro atributo tiene que ver con que permite la transferencia de los aprendizajes en distintas situaciones, por lo que es un aprendizaje polivalente y flexible. Se caracteriza por su dinamismo, ya que indica el potencial que tiene una persona para ejercer la profesión. En definitiva, es observable en la acción y se puede aprender y evaluar, de tal modo que se desarrolla a lo largo de todo el proceso educativo de una manera transversal que supera la exclusividad de cualquier disciplina y del momento vital de la persona

Al término de esta investigación se afirma que la competencia trasciende el ámbito de la formación técnico-profesional. Por tanto, no es solo algo instrumental, sino que su desarrollo permite potenciar las capacidades esenciales en la formación de la persona sin que se puedan disociar: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a ser. Se trata de articular de manera integrada la movilización de saberes

que se dan cuando la persona con sus cualidades y recursos se enfrenta, de manera original y creativa, a resolver cualquier problema de modo coherente y reflexivo.

Respecto al modo de clasificarlas la investigación destaca que tampoco existe unanimidad a la hora de catalogarlas. En este estudio, se han categorizado –teniendo en cuenta los requerimientos recogidos en el Libro Blanco del Título de Magisterio (ANECA, 2005) y los modelos teóricos de referencia– en cuatro grandes competencias propias del quehacer profesional del maestro, y que deberían ser desarrolladas en su formación inicial. Nos referimos a: la competencia cognitiva –saber–, la competencia didáctico-metodológica –saber hacer–, la competencia social –saber estar y convivir– y la competencia personal –saber ser–. Todas interrelacionadas e integradas entre sí.

Continuando con la fundamentación teórica, en cuanto a la formación inicial y permanente del maestro, se pueden destacar las siguientes conclusiones derivadas del estudio:

Son numerosas las investigaciones que se aproximan a la formación del profesorado desde distintos enfoques y finalidades, ofreciendo importantes reflexiones sobre la necesidad de un cambio en los procesos de formación. La diversidad y pluralidad de las orientaciones formativas pone de manifiesto que cada perspectiva se focaliza en aspectos diferentes: transmisión de conocimientos, orientación personal, orientación práctica y tecnológica, orientación crítica y reflexiva, integración de teoría y práctica. Una conclusión es que ninguna explica la complejidad del tema: la formación ha ido transitando de una perspectiva a otra y actualmente está experimentando cambios profundos. Es evidente que la formación del profesorado está en el centro del debate educativo y es uno de los puntos críticos del sistema educativo. Se requiere un estudio más global.

Afirmamos que la formación inicial y permanente debe formar parte de un continuo. La trayectoria profesional del maestro a lo largo de toda su vida no puede entenderse al margen de un modelo educativo, donde confluyen todos los elementos esenciales: la visión filosófica, antropológica y psicológica que se tenga de la persona; el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto. Se trata de formar maestros comprometidos con la educación y con un horizonte de acción centrado en el educando, capaces de construir su propia identidad a través de la reflexión y la autocrítica. Por tanto, entendemos que la

formación inicial y permanente ha de ser de gran calidad para que el maestro pueda hacer frente a los desafíos actuales.

De todas las propuestas revisadas ninguna aborda el análisis de las competencias profesionales desde las cuatro miradas de los actores implicados en el proceso formativo: el profesor universitario, los estudiantes de Educación Primaria, los tutores de los centros de prácticas y los directivos de centros educativos. Una de las aportaciones novedosas de esta investigación es que, por primera vez, se profundiza sobre la importancia y la necesidad de una formación en competencias profesionales, desde esas cuatro perspectivas. La confluencia de datos entre el marco teórico, los resultados del cuestionario y la comparación de las distintas reflexiones de los participantes en los grupos focales, ha enriquecido el perfil competencial del maestro que emerge en este estudio. Los resultados avalan la pertinencia de una formación amplia –más allá de lo académico y técnico– que contribuya al desarrollo de las capacidades de la persona en todas las dimensiones, destacando la personal y social ambas esenciales en la acción educativa para realizar un trabajo de calidad que favorezca el crecimiento personal del estudiante y del propio maestro de Primaria en todos sus ámbitos.

La revisión de la literatura permite ofrecer una propuesta de competencias profesionales que integre las cuatro dimensiones sustantivas en esta investigación con la definición operativa de cada una. Dicha propuesta se ha relacionado con los objetivos y competencias del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria (RD. 3857/2007) y con las competencias transversales y específicas del Libro Blanco del Título de Magisterio (ANECA, 2005). Esta propuesta –realizada desde un enfoque global e integrado atendiendo a la diversidad de funciones, responsabilidades y tareas que le corresponden realizar al maestro en el marco del EEES– puede ser un aporte valioso para la institución en la que se ha realizado esta investigación.

Una vez presentadas las conclusiones sobre el marco teórico, nos referimos a continuación a las que derivan del **estudio de caso** en sí. Se señalan las conclusiones que proceden tanto del análisis como de la confluencia de datos desde la percepción de los diferentes actores implicados. Para poder responder al objetivo *identificar las competencias profesionales que requiere el maestro de Educación Primaria para el buen ejercicio profesional desde la perspectiva de los agentes implicados*, se ha llevado a cabo un proceso investigador centrado en diseñar y validar un instrumento *ad hoc* que

ha permitido recoger los datos necesarios sobre el objeto de estudio. Tras el proceso de validación del instrumento se considera como un aporte significativo de esta tesis doctoral el cuestionario *Competencias Profesionales del Maestro Educación Primaria – CPMEP*– dirigido a indagar de forma fiable y válida sobre las percepciones de los actores implicados acerca de la relevancia y el nivel de dominio de las competencias. Los resultados obtenidos garantizan que el instrumento cuenta con propiedades psicométricas de validez y confiabilidad suficientemente sólidas para medir la percepción sobre el grado de importancia y el nivel de logro con posibilidades de transferir o replicar en futuras investigaciones con idéntico propósito. En concreto, se puede afirmar que:

- El instrumento posee validez de contenido avalada por un proceso de intercambio iterativo interjueces, con un panel de 23 expertos seleccionados con criterios de inclusión relevantes, logrando alcanzar valores adecuados de consenso y, especialmente, de estabilidad en las respuestas ofrecidas por el panel, con un índice de validez de contenido (IVC= 0.9).
- Los resultados del análisis de la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach, han evidenciado un índice alto de consistencia interna. Los valores de fiabilidad para el conjunto total de los ítems en cada una de las escalas son $\alpha=.910$ para el grado de importancia y $\alpha=.965$ para el nivel de logro–.
- El análisis factorial llevado a cabo, evidencia que el cuestionario no tiene una estructura unifactorial, al ser once los factores para la escala del grado de importancia y seis para la del nivel de logro. Estos explican respectivamente el 57% y 61,7% de la varianza. Este porcentaje se considera dentro de lo esperable y se ve influido por varios factores. Entre todos se destaca la dificultad de definir la competencia profesional del maestro por ser multidimensional y polisémica, pues incluye necesariamente factores relacionados con conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes. Así, los resultados coinciden con otras investigaciones en el sentido de encontrar numerosas dimensiones en el constructo, tal y como se ha presentado en líneas anteriores de este trabajo.

El enfoque y diseño de esta investigación ha quedado fundamentado en *la complementariedad metodológica*, con la pretensión de obtener un conocimiento más

amplio y profundo. El poder integrar los resultados nos ha abierto las puertas a la comprensión y riqueza analítica del estudio.

Una vez analizados todos los datos se exponen **las conclusiones** más relevantes de acuerdo con cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

1. Respecto al primer objetivo específico *Analizar las competencias profesionales más relevantes para el desempeño profesional del futuro maestro.*

1.1 La confluencia de datos tanto cuantitativos como cualitativos –cuestionario y los grupos de discusión– pone de relieve el alto grado de acuerdo que los agentes implicados tienen sobre la importancia de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria en la misma línea de las investigaciones de referencia contempladas en la fundamentación teórica y discutidas con anterioridad. De este modo, se corrobora la validez de este trabajo pero, a la vez, el análisis más detallado de las valoraciones evidencia que el diseño del Grado en Magisterio de Educación Primaria sigue siendo tradicional al dar mayor relevancia a las dimensiones cognitivas y técnico-metodológica que a la social y personal. La investigación alerta de la necesidad de implementarlas en los Planes de Estudio, lo que lleva a concluir que se debe incidir en una formación más equilibrada entre las cuatro dimensiones.

1.2 Se destacan aspectos que generan inquietudes y que podrían ser mejorados. Hay una incoherencia entre las competencias que se destacan como imprescindibles para la gestión del aula, la atención de colectivos cada vez más diversificados y los diseños de este título. Si se contrastan estos diseños –incluida la propuesta del Ministerio en su normativa para la formación de maestros (Orden ECI/3857/2007)– con la formación permanente que se ofrece a este colectivo, volvemos a detectar esta misma incoherencia. Se concluye que hay que mejorar la calidad del Plan de Estudios de la institución específicamente en el ámbito de las competencias profesionales para poder responder de acuerdo con la realidad en la que van a trabajar.

1.3 En líneas generales, existe unanimidad en las competencias mejor valoradas por el conjunto de la muestra: *orientación a las familias, capacidad comunicativa y orientación académica y personal al alumnado, estabilidad emocional, orientación y acción tutorial, capacidad pedagógica, dominio de la disciplina y resolución de problemas.* Una de las competencias que ha obtenido mayor porcentaje, tanto desde el

punto de vista cuantitativo como cualitativo, ha sido el *dominio de los contenidos escolares*: todos coinciden en afirmar que el maestro debe tener un conocimiento amplio y profundo de la materia que enseña.

1.4 A partir de las evidencias encontradas se puede concluir que *los indicadores actitudinales* –saber estar y saber ser– pertenecientes a la dimensión social y personal *prevalecen en los cuatro perfiles sobre los instrumentales* –saber y saber hacer– que aluden a los aspectos metodológicos y cognitivos. Los aspectos actitudinales hacen referencia a cualidades esenciales en la educación integral que ha de aunar la atención de los estudiantes y de sus familias para implicarles en el proceso personal de mejora de sus hijos.

1.5 Otra de las conclusiones que revelan estos resultados es que los cuatro perfiles implicados en el estudio otorgan valores relevantes en la escala de importancia a las cualidades personales del maestro, que desde sus creencias consideran esenciales en el acto de educar. Aluden a la defensa implícita de una educación humanista que, en primera instancia, busca poner en el centro de la acción educativa a la persona para potenciar las capacidades del alumnado, trabajando los planteamientos educativos desde sus verdaderos cimientos: la persona y su crecimiento en todas las capacidades. Se entiende que una persona es competente cuando en el ejercicio de su profesión se muestra como una persona equilibrada por su madurez y sentido de la justicia, es ponderada y prudente en sus actuaciones y es capaz de hacerse cargo y comprender la realidad y las necesidades de sus alumnos. También se vincula con el ejercicio de algunas virtudes como templanza, justicia, prudencia y fortaleza. Sin ellas, el maestro difícilmente transmitirá autoridad ni será acreedor de respeto. La alta valoración que otorgan a estos indicadores permite conocer qué piensan los implicados en la investigación y concluir que son las competencias fundamentales que ha de adquirir el estudiante del título del Grado de Maestro, en consonancia con algunas de las investigaciones de referencia ya mencionadas.

1.6 Existe unanimidad en las valoraciones que evidencian un menor grado de importancia desde sus cuatro perspectivas. Los ítems menos valorados son: *la competencia digital y saber aplicar las tecnologías al ámbito de la educación y comunicarse en una segunda lengua*. Resulta paradójico que el conjunto de la muestra no las incluya entre las competencias imprescindibles del maestro del siglo XXI, que

trabajarán necesariamente en entornos digitales y multiculturales. Sobre este punto se considera que se deberían incluir en la formación inicial y permanente para el logro de una enseñanza de mayor calidad. Otras competencias que también han sido percibidas como menos importantes hacen referencia a la *capacidad de negociación*, al *conocimiento sobre la legislación* y a la *capacidad de influir*.

2. En cuanto al segundo objetivo específico *indagar la percepción de los participantes en el estudio sobre del nivel de logro alcanzado en la formación inicial en las competencias profesionales* concluimos que:

2.1 Los resultados de la investigación han permitido identificar las competencias que, siendo relevantes desde el punto de vista de los implicados, no se están desarrollando en el nivel deseado y que habría que implementar para adecuarlo a sus expectativas. Las evidencias encontradas ofrecen una radiografía del nivel de desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de la institución universitaria en la que se ha realizado esta investigación. Por tanto, los datos aportan información sobre las fortalezas y las carencias que se podrían subsanar si se quiere considerar en futuros diseños de planes de formación docente del centro universitario.

2.2 Cabe destacar que el conjunto de la muestra percibe como menos desarrollados los indicadores de la competencia personal y social y como más adquiridos los de la competencia cognitiva, resultado que está en consonancia con las investigaciones en este campo. Enfatizan *la estabilidad emocional, la orientación a las familias, la capacidad comunicativa, la orientación académica y personal*, que pese a ser ampliamente identificadas como importantes, las consideran poco logradas. Para el maestro, en las circunstancias actuales, es esencial tener una sólida formación humanística, científica, cultural y técnica que le facilitará ejercer la profesión en una sociedad multicultural en continuo cambio. Pero sin olvidar las competencias relativas al compromiso ético, capacidad de trabajo, resiliencia, estabilidad emocional. etc.

2.3 Atendiendo a estas carencias sobre las cualidades personales y sociales que se consideran esenciales para realizar un trabajo de calidad, la investigación alerta que se desarrollan de modo escaso en la formación inicial. Esto requiere una actualización continua buscando la formación a lo largo de toda la vida profesional.

3. Respecto al tercer objetivo específico *valorar las discrepancias existentes entre la relevancia y el nivel de logro alcanzado según los agentes del proceso* puede afirmarse que:

3.1 Este estudio ha permitido identificar los puntos fuertes y débiles de la formación universitaria, a partir de la percepción de los implicados. Es decir, estos resultados confirman la necesidad de implementar planes de formación que por una parte potencien las fortalezas encontradas y por otra promuevan el desarrollo de las competencias donde se han evidenciado las mayores debilidades.

3.2 En cuanto a la discrepancia entre la importancia y el logro según los agentes implicados en la mayoría de los casos, los ítems con mayor discrepancia son los que hacen referencia a las competencias personales: *estabilidad de ánimo, resistencia ante las adversidades, confianza y seguridad* y a las competencias sociales: *orientación a las familias, capacidad comunicativa, tener autoridad moral, empatía y a la capacidad resolución de problemas*.

3.3 Se subraya como hallazgo de especial interés la discrepancia entre la valoración y el logro de la *implicación y orientación a las familias*. A la luz de este resultado de la confluencia de datos emerge la necesidad de introducir en la formación inicial de los maestros contenidos relativos a la orientación a las familias que les preparen para el desempeño de la función orientadora y tutorial.

3.4 Si se observan las valoraciones por perfiles, en el análisis de discrepancia se ha detectado que los estudiantes de 2º de Grado son frente al resto, los que obtienen menor discrepancia. Consideramos que la razón puede ser que todavía no tienen la suficiente madurez profesional para distinguir su nivel de logro en relación al grado de importancia.

3.5 Otro elemento revelador es la existencia de discrepancias entre profesores, tutores y directivos frente a los estudiantes en las competencias *estabilidad emocional y resistencia a las adversidades* percibidas como muy relevantes. Estos datos muestran que los candidatos a ser maestros no son del todo conscientes de la importancia de la formación de estos aspectos esenciales en el perfil competencial.

3.6 Existe una opinión generalizada entre todos los implicados sobre las competencias que han tenido menor discrepancia: *conocimiento de la legislación vigente, conocimiento de modelos de instrucción y el dominio de las TIC*. Conviene destacar que no han sido valoradas como relevantes.

3.7 De acuerdo con estas valoraciones se confirma la necesidad de profundizar en la elaboración de un currículo formativo que desarrolle las competencias que siendo importantes, están escasamente logradas. Por tanto, la universidad y el periodo de prácticas, desde una visión sistémica, deben articular teoría y práctica integrando tanto la formación científica como la profesional e incidir en el desarrollo armónico de todas las dimensiones: cognitiva, didáctica-metodológica, relacional y personal. Se puede concluir que indagar sobre la formación recibida en la universidad y analizar las carencias formativas conlleva seguir investigando sobre las competencias profesionales y las claves formativas, con la finalidad de fundamentar su pertinencia y sugerir propuestas que mejoren el contenido de la formación que se ofrece en los Planes de Estudio de Magisterio.

4. En cuanto al cuarto objetivo específico *proponer el perfil competencial del maestro de Educación Primaria atendiendo a la relevancia que cada implicado considera para el buen desempeño profesional* se destaca que:

4.1 En el perfil profesional del maestro, que surge teniendo en cuenta las aportaciones de las cuatro miradas, se consideran imprescindibles: *el dominio de la materia, la capacidad pedagógica, la orientación y la acción tutorial, la orientación académica y personal al estudiante, la capacidad comunicativa, la resolución de problemas, la orientación a las familias y la estabilidad emocional*.

4.2 Las conclusiones que se derivan de la confluencia de datos permiten afirmar que cada grupo participante enfatiza algo distinto que ayuda a configurar un perfil más completo. El profesor universitario subraya *el compromiso ético* que tiene que estar presente en todo proceso formativo, ya que al maestro se le pide ser un referente moral para sus alumnos. Los tutores ponen el acento en el *trabajo en equipo*, necesario para conseguir metas y objetivos comunes; es una de las competencias más demandadas en la actualidad. Sin duda, se trata de un elemento esencial en la formación de los futuros maestros por su enorme componente social al desarrollar las habilidades interpersonales

necesarias para la implicación en los procesos de interacción-comunicación en el aula y con los demás agentes educativos. Por otra parte, los estudiantes acentúan la formación actitudinal y el desarrollo del saber ser: *la confianza y seguridad en sí mismo, la atención a la diversidad y la flexibilidad y adaptación al cambio*. Estas valoraciones corroboran la relevancia de contemplarlas en la formación de los futuros maestros. Finalmente, los directivos enfatizan la importancia de tener *autoridad moral* basada en la coherencia y el buen ejemplo que facilite la exigencia y el prestigio del maestro y *la identificación con el centro educativo* para transmitir a sus alumnos la misión, las metas y los valores de la institución. En suma, potenciar la capacidad de liderazgo.

4.3 Esto permite concluir que el perfil competencial del maestro que emerge de la confluencia de las cuatro miradas en esta tesis doctoral prioriza las competencias interpersonales –cualidades personales y sociales– sobre las competencias instrumentales –conocimiento y metodología–.

5. El quinto objetivo específico *identificar el contexto de aprendizaje experiencial idóneo para la adquisición de las competencias profesionales en la formación inicial del maestro de Educación Primaria según la percepción de los agentes implicados*. Las conclusiones respecto a este último objetivo son:

5.1 Para los profesores universitarios (79%), los tutores del Prácticum (63%) y los directivos (63%), el espacio formativo esencial para el desarrollo competencial de los futuros maestros, es tanto la universidad como las prácticas que realiza el estudiante en un centro educativo. En cambio casi el 60% de los estudiantes del Grado en Magisterio lo centran exclusivamente en la asignatura del Prácticum. Esto lleva a concluir que la importancia del Prácticum como contexto de aprendizaje experiencial es evidente; sin embargo, asegurar una formación intelectual, práctica y ética coherente con las exigencias sociales, implica conocer cómo se armoniza la relación entre el conocimiento académico y el profesional que tienen naturaleza distinta. El desafío es saber articular la formación y las herramientas recibidas en el contexto curricular y preparar a los futuros maestros para que puedan aprender a enseñar a partir del contacto con la realidad del aula. Una conclusión que se desprende de estos resultados es que *el alumnado en su periodo de prácticas descubre que el aula es el escenario donde realmente se aprende a analizar y reflexionar sobre la complejidad del trabajo profesional*.

5.2 Otra de las conclusiones que emerge de la articulación de estos datos, hace referencia a la relevancia de *un trabajo coordinado y cooperativo entre el profesorado de la universidad y los tutores del Prácticum* en el diseño y desarrollo curricular del Grado, delimitando objetivos, funciones, contenidos y modos de evaluar. Se trata de considerar el Prácticum como un espacio “interdisciplinar” capaz de poner en juego contenidos, destrezas, habilidades y actitudes trabajadas en las disciplinas de la carrera. Se destaca claramente que no hay ninguna competencia que se adquiera de manera exclusiva en ninguno de estos dos contextos de aprendizaje.

5.3 Parece evidente que se reclama, en este sentido, un proyecto formativo que vertebre la formación profesional del maestro, consensuado por todos los implicados para favorecer la reflexión sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace. Los cuatro perfiles están de acuerdo en considerar que *es el lugar idóneo para transferir las competencias profesionales*. El reto es de gran calado: entender el Prácticum como lugar natural para el aprendizaje de la profesión y, por tanto, de las competencias profesionales, para que sean capaces de desempeñar sus funciones de acuerdo con los requerimientos y desafíos educativos y sociales del momento actual. Esta concepción implica superar la brecha existente entre el mundo académico y los centros de prácticas. De ahí la importancia del trabajo colaborativo de todos los actores implicados en este espacio: estudiantes, tutor académico y tutor del Prácticum, para canalizar e integrar desde una perspectiva reflexiva y crítica los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos con los aprendizajes en escenarios reales guiados por profesionales.

5.4 Se demanda una mayor formación para los tutores universitarios y los del Prácticum. La implicación de ambos es clave para diseñar un proyecto en común en función de las necesidades formativas propuestas por el EEES, lo que conlleva generar espacios de diálogo y reflexión conjunta que aseguren la formación competencial de los estudiantes a lo largo de toda la vida profesional.

5.5 Del análisis de los resultados se puede afirmar que los estudiantes descubren –en contacto con maestros en activo– aspectos esenciales de la profesión difíciles de transmitir únicamente en el ámbito académico. De ahí la importancia de favorecer la reflexión personal a través del diálogo continuo con el tutor de prácticas para poder interiorizar los aprendizajes y transferirlos a situaciones similares.

* * *

Una vez destacadas las conclusiones más relevantes de esta investigación, no podemos dejar de lado sus *limitaciones* y las líneas futuras que se abren. Identificarlas ayudará a buscar alternativas para superarlas en futuros trabajos, además de tenerlas presentes a la hora de interpretar y analizar los resultados obtenidos. Nos referimos en concreto a las derivadas de la propia naturaleza de la realidad objeto de estudio y al desarrollo de la metodología propuesta:

- Dado el carácter contextual de esta investigación, los resultados no pueden ser extrapolables a la población en general, pero sí son de gran interés para la comunidad educativa y para futuros estudios ampliando la muestra. Resultaría clarificador recoger esta información en otras Facultades de Formación del Profesorado, de tal modo que así podríamos afianzar el perfil competencial del maestro de Educación Primaria. Ahora bien, ha mostrado una realidad concreta, el estudio de caso de una institución que tiene una larga trayectoria en la formación de maestros. En este tipo de trabajos no se persigue inicialmente generalizar resultados y conclusiones, ya que se entiende que cada escenario de investigación presenta sus peculiaridades y circunstancias de acuerdo a su ambiente y contexto particular.

La investigación se ha realizado en el contexto español, sería muy interesante establecer un discurso análogo en el contexto anglosajón. Es evidente que una propuesta del calado como son las competencias profesionales exige una mayor profundización en la fundamentación teórica. Esta innovación educativa implica cambios sustanciales que afectan a los fundamentos antropológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales, a las nuevas metodologías y a los procesos de evaluación que fomenten un auténtico aprendizaje. Aspectos que siguen generando inquietud en la comunidad educativa.

- Por lo que respecta a las limitaciones referidas al diseño metodológico y análisis de los datos, subrayamos que, aunque la complementariedad metodológica utilizada ha enriquecido el estudio y ha permitido responder a los objetivos iniciales planteados, también ha evidenciado que en algunos temas se hubiese podido profundizar más; por ejemplo, realizando entrevistas para contrastar la información desde las perspectivas de los distintos perfiles.

- Otra limitación está relacionada con la gran riqueza de datos generados por el proceso investigador. El utilizar el mismo instrumento de manera simultánea con los cuatro perfiles no cabe duda que es una fortaleza, pero ha implicado que no se han podido analizar todos los datos disponibles.
- Es conveniente sugerir para futuras investigaciones, que desde el punto de vista práctico, es mejor aplicar cada una de las escalas del cuestionario –grado de importancia y nivel de logro– por separado para evitar el cansancio y poder dedicar más tiempo a las preguntas abiertas donde los implicados pueden exponer sus declaraciones y de un modo explícito justificar sus creencias y elecciones.

A modo de *prospectiva de investigación*, con la intención de continuar indagando sobre la formación inicial del futuro maestro se proponen algunas acciones y futuros estudios:

- Sería sumamente interesante que en futuras investigaciones se determinara qué metodologías docentes inciden más en la adquisición de las competencias profesionales de los futuros maestros y poder realizar así una propuesta de formación del profesorado a partir de las evidencias encontradas.
- Si bien es cierto que el instrumento es fiable y válido para analizar las competencias profesionales y conocer la percepción sobre el nivel de logro de las mismas, una línea de trabajo sería optimizar el instrumento mejorando las propiedades psicométricas del mismo. Sería pertinente implementar este instrumento en más ocasiones para robustecer los hallazgos de este estudio.
- Este trabajo invita, además, a desarrollar estudios desde una perspectiva cualitativa para seguir indagando en el discurso de los participantes (entrevistas en profundidad, grupos de discusión, estudio análisis de las guías docentes y del Prácticum, etc.) que ampliara y diera mayor solidez a la investigación.
- Con la intención de continuar investigando sobre la formación inicial del futuro maestro, a partir de las evidencias encontradas, queda abierta una línea de investigación que permita relacionar las competencias profesionales y los espacios formativos, trazando puentes entre la teoría y la práctica tanto en la

Facultad como en la materia del Prácticum. En este sentido, sería muy interesante identificar las competencias profesionales que desarrollan los estudiantes en cada uno de los contextos formativos; realizar un análisis crítico de las guías docentes con la finalidad de conocer procedimientos y metodologías para desarrollar y evaluar las competencias profesionales.

- Ampliar la investigación a otras universidades para tener una visión mucho más amplia y poder contrastar la cantidad y riqueza de datos generados en el proceso investigador. Recoger las evidencias sobre la importancia y las necesidades formativas para consensuar un plan de actuación y seguimiento, sobre programas de intervención para subsanar las carencias encontradas.

Con los resultados expuestos y con los años de experiencia: en centros docentes y actualmente en la formación de maestros, pensando en el futuro, afirmo que los retos pedagógicos en la formación inicial y permanente del maestro siguen en el centro del debate educativo. En la actualidad, siendo uno de los desafíos más importantes, a pesar de las distintas reformas y nuevos planes de estudio, aún estamos lejos de lo que reclama la educación del siglo XXI.

El desarrollo de las competencias profesionales en la formación del maestro debe insertarse en un enfoque humanista que vaya más allá de lo académico y pedagógico y alcance las dimensiones de la persona: interpersonales, socio-afectivas, éticas, creativas y reflexivas que configuran la personalidad y madurez del estudiante. De ahí la importancia de seguir reflexionando sobre el nuevo perfil del maestro –piedra angular de cualquier cambio educativo– y sus implicaciones formativas que se extienden a lo largo de toda la vida profesional.

Suscitar cambios en las creencias, percepciones, modos de entender y abordar las funciones y tareas de la profesión docente implica conocer las posibilidades y las necesidades de cada estudiante. De modo que se pueda entablar un diálogo reflexivo y poder ayudarles, a través de la tutoría académica, a definir un proyecto personal, académico y profesional de mejora centrado en su desarrollo integral. Sin duda, esto exige al profesorado universitario, y de modo específico al tutor académico y a los tutores de prácticas, un compromiso esforzado de responsabilidad compartida con los estudiantes, de tal manera que ambos –profesorado y estudiantes– puedan seguir

desarrollándose y aprendiendo. En definitiva, encontrar en la universidad un escenario óptimo para un pleno desarrollo profesional, académico y personal.

Finalmente, asegurar una formación humanística, intelectual, práctica y ética coherente con las exigencias sociales actuales no es tarea fácil, pero sí ambiciosa. La universidad ha de articular de manera armónica la búsqueda de la verdad y la transmisión crítica del conocimiento con un compromiso real con la formación de la persona, sin caer en una formación pragmática y reduccionista –en aras de la empleabilidad–. Esto requiere ahondar en las raíces de una cultura universitaria cuyos parámetros son muy distintos a las exigencias actuales. Para conocer cómo se pueden realizar los cambios necesarios en los planes de formación del profesorado, se necesita un espacio interdisciplinar donde a través del diálogo –entre la administración educativa, la universidad, los tutores del Prácticum y los estudiantes– se cimente la relación entre el conocimiento académico y el profesional. La realidad hace ver que es una tarea de largo recorrido que exige la implicación de toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Abadía, A., García, C., Ubieto-Artur, M., Márquez, M., Sabaté, S., Jorba, H., y Pagès, T. (2015). Competencias del buen docente universitario.: Opinión de los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390.
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6), 1-32.
- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Almenar, N., Cacheiro, M. L., Feliz, T., Gavari Starkie, E., Melendro, M., Quintanal, J., y Suárez, M. (2008). *Prácticum I de Educación social*. Madrid: UNED.
- Álvarez, E., Iglesias, M. T., y García, M. S. (2008). Desarrollo de Competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36 (1), 65-78.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Alvira, T. (1985). *Calidad del profesor, calidad de educación*, conferencia pronunciada el 13 de julio de 1985 en la clausura de la Escuela de Verano en Alicante. [Texto policopiado. Inédito].
- Alvira, R. (1980). La educación como arte suscitador, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores. VII Congreso Nacional de Pedagogía*, (pp. 25-37). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- ANECA (2005). *Libro blanco Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2007). *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa (REFLEX)*. Informe ejecutivo. Madrid: ANECA.
- Aparicio, J. y Fraile, A. (2016). La evaluación de competencias interpersonales en la formación del profesorado de educación física a través de un programa de expresión corporal. *International Journal for 21st Century Education*, 1, 21-34.
- AQU Catalunya (2004). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: introducción a la metodología científica*. (5ª ed.). Caracas: Episteme.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa conceptual del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Arregui, E., Iglesias, M. T., y García, M. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula abierta*, 36 (1), 65-78.
- Arregui, E., Pérez, R. y García, M. (2009). El Prácticum desde una perspectiva de cambio: Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula abierta*, 37 (2), 29-44.
- Arribas, D. (2010). COMPETEA. Un nuevo modelo para la evaluación de competencias. *Mentoring y Coaching*, 3, 115-123.
- Arribas, J., Manrique, J. y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.
- Asensio, I., Ruiz de Miguel, C., y Castro, M. (2015). Formación de maestros de investigación educativa: La percepción de los estudiantes de grado en la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 217-236.
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Baelo, R. y Arias, A.R. (2011). Formación del maestro: de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 105-131.
- Barceló, M.L. y Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de Primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17, 17-39.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 43, 431-456.
- Bardín, L. (1986). *El análisis cualitativo de datos*. Madrid: Akal.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Beas, M. (2010). Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), 398-414.
- Benito, A. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bernardo, J., Javaloyes, J. J., y Calderero, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bernardo, J., Javaloyes, J. J., Calderero, J. F., Muñoz, M. M., y Castellanos, A. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. (2011). *Enseñar hoy. Didácticas básicas para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124056>
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. London: John Wiley & Sons.
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de magisterio en educación Primaria una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 443-47.
- Buendía, L. y Colas Bravo, P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), 11-24.
- Calderero, J. F., Aguirre, A., Castellanos, A., Peris, R., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131-151.
- Calvente, M. y Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 181-186.
- Camacho, H. M. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 209-232.
- Camilli Trujillo, C. (2015). *Aprendizaje cooperativo e individual en el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un meta-análisis*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
- Camilli, C., López, E. y Barceló, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 81-103.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes, en A. López (Coord.). *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: MEC.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 265-280.

- Cano, E. (2016). Retos de futuro en la evaluación por competencias, en E. Cano y M. Fernández (Coord.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 141-150). Barcelona: Octaedro.
- Cantón, I. y Cañón, R. (2011). La profesión del maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias pedagógicas*, 18, 154-172.
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27), 45-63.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón Revista de Pedagogía*, 63 (1), 15-31.
- Carbonell, J. (2007). La educación y la escuela antes los cambios sociales, en A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.9-32). Madrid: MEC.
- Carrasco, V., Hernández, M. J. y Iglesias, M. J. (2012). Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13, 3, 290-316.
- Casero, A. (2010) ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Castaño, R., Jenaro, C. y Flores, N. (2014). Adquisición de competencias a través de los Prácticum de maestro: valoración de estudiantes y maestros-tutores e implicaciones de mejora, en M.P. García Sanz y M. L. Belmonte Almagro (eds.). *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 101-111). Murcia: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson-UNED.

- Castro, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*, (pp. 167-179). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cejas, R., Navío, A. y Barroso, J. M. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (3), 23-39.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296.
- Cid, A., Pérez Aballás, A. y Sarmiento, J. (2016). Evaluación del programa del Prácticum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14 (1), 285-320.
- Chavarría, M. (2011). *¿Cómo coordinar la educación entre padres y profesores?* México: Trillas.
- Chica, E. y Domínguez, R. (2015). Evaluación de competencias en el Prácticum de magisterio por tutores profesionales: propuesta de cuestionario. *Aula de encuentro*, 2, 59-80.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.

- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias, en P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). La metodología cualitativa, en Colás, P. y L. Buendía. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colom, A. J., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar* 27, 87-101.
- Comisión Europea (2005). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Bruselas: Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid: Gredos.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell Castañer, D., Teixidó Saballs, J., Pèlach Busom, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Cortizas, M. J. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 300-311.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes, desarrollo, apoyo y evaluación*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). Documento de trabajo 51. Santiago de Chile: CINDE.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 35-47
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Decreto 78/1997, de 26 de junio, del Consejo de Gobierno por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá, Complutense, Politécnica y Rey Juan Carlos de Madrid.
- Decreto 172/1998, de 1 de octubre, por el que se autoriza la implantación de enseñanzas en las Universidades de Alcalá, Autónoma, Complutense y Rey Juan Carlos de Madrid.
- Decreto 172/1998, de 1 de octubre, por el que se autoriza la implantación de enseñanzas en las Universidades de Alcalá, Autónoma, Complutense y Rey Juan Carlos de Madrid.
- Decreto 108/2000, de 1 de junio, por el que se autoriza la ampliación de enseñanzas y su puesta en funcionamiento en el Centro de Enseñanza Superior Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.
- Decreto 129/2001, de 2 de agosto, por el que se autoriza con efectos del curso académico 2001-2002, la implantación de enseñanzas y la creación de centros en las Universidades públicas.
- De Juanas Oliva, Á. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 18, 234-250.

- De Juanas Oliva, Á. y Beltrán Llera, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 57-82.
- De Juanas Oliva, Á., Martínez, Á. E., del Pozo, R. M. y Franco, E. P. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Investigación en la Escuela*, 78, 43-54.
- De Juanas Oliva, Á., Martín del Pozo, R. y González-Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 103-12.
- De la Calle, M J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea, la formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- De La Orden, A. (2011). Educación y Competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía* 63, 1, 47-61.
- Delgado, V. y Casado, R. (2014). Radiografía de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos: evolución y análisis de planes y estrategias formativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66 (2), 43-60.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 16-27. Recuperado de: <http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, M (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 36, 13-35.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Descriptores de Dublín. Recuperado de

<https://www.uco.es/ciencias/principal/ees/.../descriptoresdublin.pdf>

DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2a. Ed.). Newbury Park, CA: Sage. Publications.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Domingo, J., Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, 35 (142) 54-74.

Duart, J. M. y Reparaz, C. (2011). Enseñar y aprender con las TIC. *Estudios Sobre Educación*, 20, 9-19.

Echeverría, B. (2001). Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*; 31 (91), 35- 55.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20 (1), 7-43.

Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.

Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011) cincuenta años de historia de España en la Perspectiva Europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 34-50.

Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.

El Kadri, M. S., y Roth, W. M. (2015). The teaching practicum as a locus of multi-levelled, school-based transformation. *Teaching Education*, (ahead-of-print), 1-21.

Epstein, J. (2011). *School, Family and Community Partnerships* (2da ed.). New York: Westview Press.

- Epstein, J.L. (2013). ¿Listo o no? Preparación de los futuros educadores de asociaciones entre la escuela, la familia y la comunidad. *Educación Enseñanza*, 24 (2), 115-118.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. *Revista de docencia universitaria, número monográfico*. 6 (2), 1-20.
- Esteban, F., Buxarraís, M. R. y Martínez, M. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 17-44.
- Esteve, J. (2009). La formación de los profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Faure, P. (1976). *Educación personalizada*. Madrid: Narcea.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives, en R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., y Fernández, A. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(13), 219-248.
- Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos *Encounters on Education* 7, 131-153.
- Fernández, M. J., Rodríguez, J. y Fernández Cruz, F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 85-101.
- Ferrández Berrueco, R. y Sánchez Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 1-20.

- Fraile, A. y Aparicio, J.L. (2014). Competencias interpersonales que deben estar presentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Acción*, 21 (11), 25-29.
- Freire, M. (2009). *Competencias profesionales de los universitarios*. A Coruña: Secretaria del Consejo Social de la Universidad de A Coruña.
- Freire, M., Teijeiro M. y Blázquez, F. (2012). *Investigación y estudio sobre competencias profesionales: el caso de la universidad de la Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. y País, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Fuentes, E., González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación educativa*, 18, 45-68.
- Gairín, J. (2011) Formación de profesores basado en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía* 63 (1), 93-108.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción Pedagógica* 16, 48-57.
- García Hoz, V. (1989). Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 163, 7-34.
- García Hoz, V. (dir) (1996). Formación de profesores para la educación personalizada. *Colección Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García López, R.; Sales, A., Moliner, O. y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199-221.
- García Ramos, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 81-108.

- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 29-41.
- García, M. y Martín, M. E. (2011). El Prácticum I como elemento de desarrollo de las competencias profesionales en estudiantes de Magisterio. *Revista de Orientación Educativa*, 25(48), 45-58.
- García, I. y Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29 (2), 46-50.
- García-Ruiz, R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 253-269.
- García-Ruiz, R y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8.
- Gil Pascual, J. A. (2006). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED.
- Gómez, J. M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, 141-147.
- Gómez, V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. [Tesis doctoral]. Lleida: Universidad de Lleida.
- Gómez, L., Roca, C. y Guerrero, F. (2014). ¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: Teorías de la Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra. *Historia y Comunicación Social*, 19, 313-326.
- González Calvo, G., Barba, J. J. y Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 147-170.

- González, L., Del Rincón, B., Bonilla, A. y Sáez, J. (2013). Aprendizajes colaterales: Límites y retos del aprendizaje por Competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 189-202.
- González-Garzón, M. L. y Gutiérrez, C. L. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria.: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, 35, 131-154
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González, M., Pesquero, E., Sánchez, E., Fernández, P., De Juanas, A. y Martín Del Pozo, R. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Investigación en la Escuela*, 72, 71-83.
- González, J. y Hevia, I. (2011). El Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236.
- González, I. y Reche-Urbano E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 383-400. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3237803.pdf>.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final – fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23, 499-514.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.) Madrid: McGraw-Hill.

- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrero, R., González, I. y Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales* 21(4), 461-478.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-258.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo. Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 73-85.
- Imbernón, F. (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 40-42.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum, en G. Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2012) La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario, en J.B Martínez, *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión, ¿de qué hablamos? *Aula de Innovación Educativa*, 218, 12-15.
- Iñesta, E. y Pascual, J. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum. *Aula Abierta*, 43(2), 94-101.

- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Jofré Araya, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media en Chile: un análisis desde las percepciones de los implicados*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill. Cuarta Edición.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 83-101.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Landeta, J. (1999). *El Método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Llano, A. (1996). Organizaciones inteligentes en la sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 61, 2-19.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El Prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Prácticum y las prácticas en empresas*, 9 (2), 35-54. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Latorre Medina, M.J. (2007). El potencial formativo del Prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.

- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, (ahead-of-print), 1-16.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. París, Francia: Eyrolles.
- Lecanda, R. Q. y Garrido, C. C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, 1-27.
- León, M.J. y López, M.C. (2006). El Prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las Competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Liesa, M. y Vided, E. (2010). El nuevo Prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre Educación* 18, 201-228.

- Liston, D. y Zeichner, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Livia, L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228.
- López, A.B., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 133-148.
- López Gómez, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6 (12), 32-42.
- López Gómez, E. (2013). La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 243-261.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 203-220.
- López Gómez, E. (2016a). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (1), 311-322.
- López Gómez, E. (2016b). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón Revista de Pedagogía*, 68 (4), 82-102.
- López-Jurado, M. y Gratacós G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 24, 125-147.
- López Ruíz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza no universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301

- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- López-Rupérez, F. (2015) “MIR educativo” y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73, 283-299.
- Luna, P., Infante, A. y Martínez, F. (2005). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.
- Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.
- Marcelo C. (2011). Modelos innovadores en la supervisión del Prácticum, en M. Raposo; M.E. Martínez; P.C. Muñoz; A. Pérez, y J.C. Otero. *Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 21- 42). Santiago de Compostela: Andavira.
- Marchesi A. (2007a). *Sobre el bienestar de los alumnos*. Competencias básicas en Educación. Madrid: Alianza.
- Marchesi A. (2007b). *Sobre el bienestar de los docentes*. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: MECD.
- Marín, V., Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2010). Las competencias profesionales de la titulación de magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. Estudio del caso de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 19, 219-235.
- Martín, A. H. (2014). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículo: nuevos roles, competencias y espacios de formación, en A. García-Valcárcel (Coord.), *Investigación y tecnologías de la información y*

- comunicación al servicio de la innovación educativa* (pp. 33-56). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martín del Pozo, R., Fernández, P., González, M. y de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Martín del Pozo, R. y De Juanas Oliva, Á. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12 (3), 59-69.
- Martín Rodríguez, C. y Ruiz Corbella, M. (1996). La formación del profesor de Educación Infantil y Primaria, en V. García Hoz, Colección *Tratado de educación personalizada. Formación de profesores para la educación personalizada*, Madrid: Rialp.
- Martín Rodríguez, C., Ruiz Corbella, M. y Bernardo Carrasco, J. (1993) Las prácticas escolares en la escuela universitaria de Fomento (I). *Boletín de Información y Orientación Pedagógica*, 61, 20-26.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 9-16.
- Martínez, R. Castellanos, M.A. y Chacón J.C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: EOS.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Martínez, E. M. y González, M. P. y (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 101-114.
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón, L. (2015). Imagen del profesor en el grado en educación primaria. *Tendencias pedagógicas*, 25, 149-166.
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299 -318.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competent rather the intelligence. USA: *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

- McCormick (2002). Metacognition and Learning, en W.M. Reynolds y G.E. Miller (Eds). *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 79-98). New York: John Wiley and Sons.
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes, en A. Medina (ed.) *Formación y desarrollo de la competencias básicas* (pp. 11-44). Madrid: Universitas.
- Medina, A. (2013) (Coord.). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Megía Cuelliga, C. (2015). Competencias del Maestro Mentor de Prácticas. *Enseñanza y Teaching*, 33 (2), 151-170.
- Melgarejo, J., Pantoja, A., y Latorre, P.A. (2014). Análisis de la calidad del Prácticum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de Encuentro*, 16, 53-70.
- Méndez, D., Méndez, A. y Fernández-Río, F.J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Mendoza, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario “Autoevaluación de la gestión directiva en pro de una educación creativa”. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29, 369-388.
- Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de sus estudiantes*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense Madrid.
- Mendoza, M. y Covarrubias, C. (2014a). Competencias profesionales movilizadas en el Prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Electrónica Actualizaciones Investigativas en Educación*, 14 (3), 1-24.

- Mendoza, M. y Covarrubias, C. (2014b). Formación inicial de maestros desde un modelo por competencias: el caso de España. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 5 (1), 1-25.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*, Alicante, Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas Facultad de Alicante.
- Mérida, R., González, E. y Olivares, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 184-199.
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 185-212.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas. Surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo, Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la Formación profesional*. Madrid: OEI.
- Millán, E. y Martínez Priego, C. (2016). *Antes y después de la educación por competencias: aproximación crítica desde las capacidades humanas*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Valencia (España), 22 de septiembre de 2016.
- Mínguez, R. (2005). Educación superior y competencia moral, en B. Martínez Mut, *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 313-323). Valencia: Universidad Politécnica.
- Monclús, A. (2000). *Formación y Empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 59-82.

- Molina Ruiz, E. (2007). Coordinación del Prácticum de Pedagogía. Componentes y actuaciones. En Actas Symposium Internacional sobre el Prácticum. *POIO 2005. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.715-720). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Morín, E. (2007). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-26.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Navarro, M. C. D., de Ulzurrun, A. D., Pascual, P. A., Alcaraz, I. D., Tejeira, S. E., Rovira, J. M. P. y de la Maza, Á. M. (2001). *La acción tutorial: El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Grao.
- Nieto, J. (2004). Presente y Futuro de los planes de estudio de formación del maestro español. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18, 169-177.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in health sciences education*, 15 (5), 625-632.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Novella, A.M. (2011). Prácticum en re-construcción. Un, dos, tres un pasito palante, en M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero *Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 155 - 173). Santiago de Compostela: Andavira.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª. ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill.

- OECD (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations: Strategy paper*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.pdf>.
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. París: OECD. Recuperado de www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf
- OECD (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World: Lessons from around the World*. Paris: OECD. Recuperado en: www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf.
- Ortega, C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Palmer, A., Montaña, J. y Palou M. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior. Estudio comparativo entre la opinión de Directivos y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433-438.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (2), 145-153.
- Paredes, J., Esteban, R. y Fernández, M. (2016). El Prácticum en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación* 27, 161-178.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2010). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Pegalajar, C. y López L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3) 95-106.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 37- 57.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 3-10. Recuperado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ed.pdf>.
- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 9ª ed., (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). (coord.). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (2), 17-36.
- Pérez Gómez, A. Soto, E. y Serván, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (3), 81-101.
- Pérez Juste, R. (Coord.) (2012). *El portfolio: aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez, A., Soto, E., Sola, F., M. y Serván, M. J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente. Guía para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Córdoba: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Vicerrectorado de EEES y Estudios de Grado.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. 2ª ed. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico: Formación centrada en competencias.
- Perrenoud, P. (2010a). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (2), 103-122.
- Perrenoud, P. (2010b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
- Pertegal, M.L., Castejón, J.L. y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del Maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260.
- Pesquero, E., Sánchez, M.E, González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91.
- Poveda, B. (2014). *La creatividad en la docencia universitaria. Estudio de Caso* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pujolás, P. (2009). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre el profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 19-33.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 67-74.
- Prieto, J. M. (1997). Competere. En el inicio de Lévy-Leboyer, *Gestión de las competencias*, (pp. 7-24).Barcelona: Gestión 2000.
- Raposo, M. y Zabalza, M.A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum. *Revista de Educación*, 354, 17- 20.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 2293/1973, de 17 de agosto, por el que se regulan las Escuelas Universitarias.
- Real Decreto 1381/1973, de 25 de mayo, por el que se establece la integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.
- Real Decreto 3490/1977 de 9 de diciembre, por el que se autoriza la creación de la Escuela Universitaria no estatal del Profesorado de Educación General Básica, Fomento de Centros de Enseñanza., adscrita a la Universidad Complutense de Madrid.
- Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.
- Real Decreto 1457/91, de 27 de septiembre, el Ministerio de Educación crea en la Universidad Complutense de Madrid la primera Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado del Estado.

- Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Reparaz, Ch. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias, en *Consejo Escolar del Estado. La participación de las familias en la educación escolar*, (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 33-45.
- Rodicio, M.L. y Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y trabajo social*, 6, 139-153.

- Rodríguez, J. Álvarez, V., Gil, J. y Romero, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura y Educación*, 23, 323-340.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2011). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-12.
- Román, J. M. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008). Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Román, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.
- Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, 20, 77-88.
- Rosales, C. (2014). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de Grado de Maestro. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 73-90.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-19.
- Ruiz Corbella, M. (2006). La universidad y el mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia, en M. A. Murga Menoyo y M. P. Quicios García (coord.). *La reforma de la universidad. Cambios exigidos para la nueva Europa* (pp. 93-114). Madrid: Dykinson.
- Ruiz Corbella, M (2008). Presentación *Educación XXI*, 11, 13-17.
- Ruiz Corbella, M. y Naval, C. (2012). La formación basada en competencias en la Universidad. Fortalezas y debilidades de un modelo, en F. Gil y D. Reyero (coords.). *Libro homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín* (pp. 308-323). Madrid: Biblioteca Online.
- Ruiz Corbella, M., García Blanco, M. y Diestro Fernández, A. (2012). Competencia digital: la brecha entre lo que hay y lo que debería haber, en L. García Aretio, (Ed.). *Sociedad del Conocimiento y Educación*, (pp. 285-292). Madrid: UNED.

- Ruiz Corbella, M. y Quintanal, J. (2011). Seguimiento docente en la memoria de prácticas. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y C. Sánchez Romero (coords). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. (pp. 273- 292). Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Ruiz Corbella, M. y Quintanal, J. (2012). Cómo organizar las prácticas profesionales y la inserción profesional de los egresados. En A. de la Herrán Gascón, y J. Paredes (coords). *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. (pp. 169 –189). Madrid: Pirámide.
- Rumayor, M. (2015). El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 67-81.
- Rychen D.S. y Salganik L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Salmerón Pérez, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 91-102.
- Sánchez Claros, J. (2016). El carácter bipolar del Prácticum de Magisterio: un reto para la innovación. *Opción*, 10, 715-733
- Sánchez Delgado, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Elvira, A. (2008). *Propuesta del Mapa de Competencias Genéricas de la UNED*. Madrid: UNED.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 6, 27-38.
- Sarramona, J. (2006). El futuro de la Teoría de la Educación en perspectiva tecnológica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 2, 185-199.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 31-40.

- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad? *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 427-440.
- Sarramona, J. (2014). *La mirada de un pedagogo*. Barcelona: Barcanova.
- Sarramona, J., Domínguez, E., Noguera J. y Vázquez, G. (2005). Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad, en Esteban Chaparría (ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-251). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Sarramona, J. y Rodríguez T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula abierta*, 38 (1), 3-14.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. (1998) Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), 319-334.
- Serrano, R. M. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Sevillano García, M., Pascual Sevillano, M. y Bartolomé Crespo, D. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Spencer, L.M y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Squires, G. (2004). *Localice los problemas de su docencia*. Barcelona: CEAC.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela.
- Solanes, A., Núñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 26 (1), 35-49.
- Suárez, M.J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16 (1), 39-62.

- Taberbero, B. y Daniel, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 133-144.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: La Caixa.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas*, 5, 20-30.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Tejada Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-184.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-16.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 91-110.
- Tejada, J. y Carvalho, M.L. (2013). El Prácticum en la formación inicial de maestros: percepciones de los tutores de universidad de educación infantil y primaria, en P.C. Muñoz Carril; M. Raposo-Rivas; M. González Sanmamed; M.E. Martínez-Figueira; M. Zabalza-Cerdeiriña; A. Pérez-Abellás. *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes*. (pp. 1583–1597). Santiago de Compostela: Andavira.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38.
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-340.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.

- Tierno García, J. M., Iranzo García, P. y Barrios Arós, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de educación*, 361, 223-251.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torelló, O. M. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Torrelles, C. (2011). *Herramienta de evaluación de la competencia trabajo en equipo*. [Tesis Doctoral], Lleida: Universidad de Lérida.
- Torrelles Nadal, C., Coiduras Rodríguez, J. L., Isus, S., Carrera, X., París Mañas, G. y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 329-344.
- TRANSEND project. (1999). *Transferable Skills in Engineering and their Dissemination. A Review of Good Practice across the consortium*. Recuperado de <http://www.surrey.ac.uk/eng/transend/GPdefault.htm>
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M. D. y del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.
- Tudela, P. (coord.), Bajo, T., Maldonado, A, Moreno, S. y Moya, M. (2004). *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada. UE-Converge. <http://ueconverge.com.mialias.net/actions/public/index.inc.php>

- Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006. Recuperado http://www.mcu.es/cine/docs/Novidades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Valcárcel, M. (2005). (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.
- Valdemoros, M. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42 (1), 53-60.
- Valverde, O. (2001). *El enfoque de Competencia Laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 12-33.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 207-217.
- Valles, M. S. (2007). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez García, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 29-38.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares Moya, A., López Martín, E. y Manzano, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 261-292.
- Villardón-Gallego, L. (coord.) (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.

- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero /ICE Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 147-170.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- Wistcher, A. Onwuegbuzie, A. y Minor, L. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8, 45-47.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006a). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Multimedios.
- Zabalza, M.A. (2006b). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones, en A. L. Gómez y J.M. Escudero (Coord.), *la mejora de la educación y la formación del profesorado Políticas y prácticas*, (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21- 46.
- Zabalza, M. A. (2012a). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-23.
- Zabalza, M.A. (2012b). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.
- Zabalza, M. A. (2013). *El Prácticum y las Prácticas en Empresas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2014). *Modelos y procesos de formación en las empresas ante los retos de la globalización*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas y I Congreso Europeo e Iberoamericano, Madrid (España), 28 de noviembre de 2014.

Zahonero, A. y Martín M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

ANEXOS

ANEXO 1. Modelo carta experto

Carta formal enviada como adjunto al correo electrónico



Estimado/a:

Mediante la presente carta, le hago una petición formal para participar en la investigación doctoral dirigida por la Dra. Marta Ruiz Corbella, Profesora Titular. Departamento de teoría de la Educación y Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED y codirigida por la Dra. Charo Reparaz, Profesora Titular de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Navarra.

El motivo que me ha llevado a elegirle como uno de los expertos del grupo de análisis y validación del presente cuestionario ha sido la consideración de su conocimiento, dedicación y trayectoria profesional, que suponen una experiencia óptima para entender los contenidos de un trabajo de este tipo. Su participación será de gran valor en este trabajo doctoral para validar o modificar nuestra propuesta, garantizando en todo el proceso la confidencialidad de sus respuestas y utilizando los datos únicamente con intenciones científicas.

El objetivo general de la investigación es identificar las competencias profesionales que requiere el maestro de Educación Primaria para el buen ejercicio profesional desde la perspectiva de los agentes implicados y analizar cómo ha contribuido la formación inicial recibida en la institución objeto de estudio en el logro de estas competencias.

Es por lo que solicito su colaboración para *evaluar el cuestionario* adjunto que se ha diseñado a partir de la revisión teórica para esta finalidad. El tiempo estimado para su revisión son treinta minutos. Soy consciente de lo complicado de las fechas y, por tanto, me he planificado para empezar la siguiente fase de mi investigación no antes del 10 de abril. Le agradeceré que, si es posible, me haga llegar sus observaciones antes de esa fecha.

Vaya por delante mi agradecimiento, con la seguridad de que sus aportaciones serán de enorme provecho para mi estudio. A continuación encontrará el documento que se ha de cumplimentar si acepta la colaboración en el proceso de validación.

Reciba un cordial saludo,

M^a Luisa Barceló Cerdá

Estudiante de Doctorado
Facultad de Educación de UNED
Departamento de teoría de la Educación y Pedagogía Social
E-mail: marilubarcelo@gmail.com

ANEXO 2. Ronda 1: Cuestionario General. Validación de expertos

Parte I

Doctor en	
Universidad en donde trabaja actualmente	
Centro Privado___ Público___	
Experiencia docente (años):	Experiencia como Directivo (años):

Como experto, le solicitamos su criterio y sugerencias para validar el instrumento que se le entrega adjunto y que tiene la finalidad de recabar opiniones y sugerencias que nos permitirán mejorar el mismo. Sus comentarios serán de gran valor para optimizar la redacción, así como en la eliminación o incorporación de nuevas competencias.

Una vez leído y analizado el instrumento adjunto, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando con una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los espacios dispuestos para ello.

Parte II

1. ¿Cuál es su opinión general sobre el cuestionario en cuanto al objetivo de investigación a lograr?

Muy bueno ___ Bueno ___ Regular ___ Deficiente ___ Muy deficiente _____

2. ¿Considera pertinente el orden o secuencia de las competencias que conforman el cuestionario?

Sí___ No _____ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué _____

3. ¿Piensa que puede omitirse alguna competencia por irrelevante o redundante?

Sí ___ No___

Observaciones _____

4. ¿Falta alguna competencia profesional importante por indagar?

Sí ___ No___ Si falta alguna competencia importante diga cual

Observaciones _____

5. ¿Considera que las competencias profesionales formuladas proporcionarán información veraz y confiable para la elaboración del perfil de los futuros maestros de Educación Primaria?

En alto grado ____ en mediano grado ____ en bajo grado _____

6. Otras observaciones y sugerencias:

Muchas gracias por su colaboración
Parte III (se adjunta a continuación)

Parte III

7. Valore, claridad en la formulación-redacción, la pertinencia de los elementos conceptuales que constituyen el *Cuestionario Competencias profesionales del Maestro de Educación Primaria –CPMEP–* que se presenta a continuación y sí el indicador pertenece a la categoría. Igualmente puede indicar los argumentos explicativos a sus valoraciones así como cualquier otra observación/ recomendación que quiera hacer notar.

Puntúe en una escala del 1 al 3 cada uno de los aspectos en donde 1 representa el menor valor y 3 la máxima puntuación, anotando en el apartado de observaciones si quiere eliminar, modificar, añadir, unificar o desglosar.

I. Área o categoría competencial **COGNITIVA (saber)**. Entendemos por competencia cognitiva de carácter técnico-profesional: el conjunto integrado de conocimientos específicos de la profesión, destrezas y aptitudes, que permiten dominar de forma idónea los contenidos y las tareas propias del ejercicio profesional.

Indicadores	Claridad en la formulación - redacción	Pertinencia	Pertenece a la categoría	Observaciones/recomendaciones (eliminar, modificar, añadir, unificar o desglosar)
1. Saber la disciplina que enseña <i>Conocer los contenidos que hay que enseñar y traducirlo en objetivos de aprendizaje.</i>				
2. Capacidad de análisis y síntesis <i>Capacidad para identificar y reconocer la información significativa, separando y organizando las partes integrantes, y reflexionando sobre ellas de una forma lógica y sistemática.</i>				
3. Atención a padres <i>Conocer y satisfacer sus necesidades tratándoles de forma profesional, activa y directa, e implicándolos en la educación de sus hijos.</i>				
4. Atención a alumnos <i>Conocer y ayudar a los alumnos a través de la tutoría a definir un proyecto personal de mejora centrado en su desarrollo integral.</i>				
5. Conocimiento del centro educativo y contexto <i>Conocer y transmitir la misión, las metas y los valores de la institución a sus alumnos por distintos canales, desarrollando en el alumno una actitud</i>				

<i>de ciudadanía crítica y responsable.</i>				
6. Identificación con el centro educativo <i>Se manifiesta en el interés y en el nivel de compromiso con la misión, metas y valores de la institución.</i>				
7. Capacidad pedagógica <i>Conocer estrategias y herramientas que le permitan planificar, interpretar, motivar e implicar, a los alumnos en su proceso de aprendizaje y evaluar su progreso.</i>				
8. Toma de decisiones <i>Capacidad para elegir la mejor solución entre las distintas opciones, valorando las alternativas y sus posibles efectos.</i>				
9. Conocimiento de la Psicología del Desarrollo <i>Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.</i>				

II. Área o categoría competencial **DIDÁCTICO-METODOLÓGICA (saber hacer)**. Saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizando los procedimientos adecuados, encontrar soluciones a los problemas que se presenten en el trabajo de forma autónoma y saber transferir las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.

Indicadores	Claridad en la formulación - redacción	Pertinencia	Pertenece a la categoría	Observaciones/recomendaciones (eliminar, modificar, añadir, unificar o desglosar)
1. Apertura (flexibilidad, adaptación al cambio) <i>Predisposición para adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva.</i>				
2. Planificación y organización <i>Capacidad para coordinar tareas y desarrollar lo planificado en el contexto del aula, de la evaluación y mantener la disciplina en el aula.</i>				
3. Conocimiento y uso de las TIC <i>Capacidad de utilizar y dominar las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la enseñanza y a las distintas funciones como maestro.</i>				

III. Área o categoría competencial PERSONAL (saber ser). Características personales aplicables al campo profesional para realizar un trabajo de calidad.

Indicadores	Claridad en la formulación -redacción	Pertinencia	Pertenece a la categoría	Observaciones/recomendaciones (eliminar, modificar, añadir, unificar o desglosar)
1. Autocontrol y estabilidad emocional <i>Capacidad para dominar emociones y afectos en situaciones y condiciones difíciles. Esta competencia se manifiesta en actitudes de firmeza y confianza en las propias capacidades.</i>				
2. Confianza y seguridad en sí mismo <i>Capacidad de realizar con éxito y convencimiento el propio trabajo, y despertar la pasión por aprender, teniendo en cuenta las propias competencias.</i>				
3. Resistencia a la adversidad <i>Disposición para mantener una acción a pesar de las dificultades que presente una situación. Se manifiesta en la tolerancia ante los fracasos y resistencia al estrés.</i>				
4. Iniciativa y espíritu emprendedor <i>Actuar de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, entre ellas la gestión de la formación continua</i>				
5. Motivación al trabajo <i>Disposición para alcanzar metas exigentes, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad en el trabajo.</i>				
6. Influencia <i>Habilidad para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.</i>				
7. Visión y anticipación frente a la realidad <i>Saber adelantarse a los acontecimientos, visualizar contextos para formular objetivos de mejora.</i>				
8. Compromiso ético <i>Respetar los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas en el centro</i>				

IV. Área o categoría competencial. SOCIAL (saber estar): Aspectos interpersonales, comunicativos y actitudes que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo y desarrollar su ejercicio profesional en colaboración con los distintos equipos de trabajo.

Indicadores	Claridad en la formulación-redacción	Pertinencia	Pertenece a la categoría	Observaciones/recomendaciones (eliminar, modificar, añadir, unificar o desglosar)
1. Comunicación (habilidades comunicativas) <i>Capacidad o habilidad para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convenza y sea entendido con claridad. Esta habilidad se relaciona con el saber escuchar, entender a otros, y hacer preguntas.</i>				
2. Relaciones interpersonales (empatía) <i>Habilidad para establecer relaciones con otras personas, se manifiesta en la capacidad para escuchar activamente, interpretar y entender pensamientos y sentimientos de los demás.</i>				
3. Negociación (resolución de problemas) <i>Habilidad para analizar y conciliar puntos de vista, teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas. Supone la capacidad de persuasión y de alcanzar acuerdos entre las partes.</i>				
4. Trabajo en equipo <i>Disposición para trabajar de forma colaborativa, cooperando e integrándose dentro de un grupo de trabajo de manera receptiva para conseguir metas y proyectos comunes.</i>				
5. Liderazgo <i>Capacidad de influir y guiar las acciones de un grupo, anticipándose al futuro y contribuir al desarrollo personal de los demás.</i>				

Otras sugerencias:

6. Valoración global del cuestionario (Siendo el valor 5 la puntuación más alta)

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 3. Valoración segunda ronda. Cuestionario inicial

A continuación le mostramos el cuestionario inicial con las competencias añadidas y los cambios de los indicadores –en rojo– que se han generado tras la primera ronda de valoración de expertos solicitándole su valoración sobre los mismos.

1. ¿Está de acuerdo con los cambios realizados en **COMPETENCIA COGNITIVA**?
Si___ No___ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué

2. ¿Son pertinentes los indicadores que definen la **COMPETENCIA COGNITIVA**?
Si___ No___ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué. Puede indicar si cambiaría los indicadores de dimensión competencial.

3. ¿La claridad en la formulación de los indicadores de la **COMPETENCIA COGNITIVA** es óptima?
Si___ No___ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué o sugiera una nueva propuesta

4. ¿Está de acuerdo con los cambios realizados en **COMPETENCIA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA**?
Si___ No___ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué

5. ¿Son pertinentes los indicadores que definen la **COMPETENCIA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA**?
Si___ No___ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué. Puede indicar si cambiaría los indicadores de dimensión competencial.

6. ¿La claridad en la formulación de los indicadores de la **COMPETENCIA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA** es óptima?
Si___ No___ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué o sugiera una nueva propuesta

7. ¿Está de acuerdo con los cambios realizados en **COMPETENCIA SOCIAL**?

Si____ No____ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué

8. ¿Son pertinentes los indicadores que definen la **COMPETENCIA SOCIAL**?

Si____ No____ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué. Puede indicar si cambiaría los indicadores de dimensión competencial.

9. ¿La claridad en la formulación de los indicadores de la **COMPETENCIA SOCIAL** es óptima?

Si____ No____ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué o sugiera una nueva propuesta

10. ¿Está de acuerdo con los cambios realizados en **COMPETENCIA PERSONAL**?

Si____ No____ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué

11. ¿Son pertinentes los indicadores que definen la **COMPETENCIA PERSONAL**?

Si____ No____ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué. Puede indicar si cambiaría los indicadores de dimensión competencial.

12. ¿La claridad en la formulación de los indicadores de la **COMPETENCIA PERSONAL** es óptima?

Si____ No____ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué o sugiera una nueva propuesta

EN SU OPINIÓN: ¿El proceso seguido ha mejorado el instrumento?

Si____ No____

Otras observaciones o comentarios:

Le presentamos a continuación las dos escalas diseñadas para valorar el grado de importancia y el nivel de logro

Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
1	2	3	4	1	2	3	4
Nada	Poco	suficiente	mucho	Nada	Poco	suficiente	mucho

13. ¿Es adecuada la escala utilizada para valorar el grado de importancia y el logro de estas competencias?

Si___ No___ En caso de ser negativa su respuesta explique el por qué. Puede indicar su propuesta

ANEXO 3. RONDA 2. Cuestionario Inicial

Tiempo estimado: 15-20 minutos

Su opinión como [.....] es muy importante para avanzar en la investigación doctoral. El objetivo es doble: 1 Conocer el **grado de importancia** de las competencias profesionales que requiere el maestro del Grado de Educación Primaria para el ejercicio profesional; 2. Saber en qué medida contribuye la **formación inicial** en el logro de estas competencias. Sus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales y se emplearán con fines únicamente académicos.

Parte I

[el cuestionario es el mismo para los cuatro perfiles, solo se modifican algunas preguntas de esta parte]

En primer lugar se solicitan unos **datos generales** y a continuación le pedimos que valore el **grado de importancia** de cada uno de los indicadores de las competencias y en qué medida considera que **la formación inicial** recibida en la Facultad y en las Prácticas contribuye al logro de estas competencias. Debe **señalar con una X** la opción elegida.

1. Sexo: Mujer___ Hombre___
2. Edad_____
3. Licenciado en _____ Doctor_____
4. Titularidad: Público _____ Privado Concertado_____
5. Experiencia docente en la formación inicial de maestros de Educación Primaria___ años.
6. Cursos en los que imparte docencia : 1° de Grado_____ 2° de Grado____
3° de Grado_____ 4° de Grado_____

Le agradecemos su tiempo y colaboración.

Parte II

A. COMPETENCIA COGNITIVA (saber). <i>Conjunto integrado de conocimientos específicos de la profesión, destrezas y aptitudes, que permiten dominar de forma idónea los contenidos y las tareas propias del ejercicio profesional.</i>		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficiente	Mucho	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
A-1	Dominio de la disciplina que enseña. <i>Conocer los contenidos que hay que enseñar y expresarlo en objetivos de aprendizaje.</i>								
A-2	Capacidad de análisis y síntesis. <i>Identificar y reconocer la información significativa, separando y organizando las partes integrantes, de una forma lógica y sistemática, y concluyendo de una manera adecuada.</i>								
A-3	Conocimiento del centro educativo. <i>Conocer la organización del centro educativo desde la estructura, estrategias, personas, ideario, las formas de gobierno y funcionamiento.</i>								
A-4	Identificación con el centro educativo. <i>Conocer y transmitir la misión, las metas y los valores de la institución a sus alumnos por distintos canales, desarrollando en el alumno una actitud de ciudadanía crítica y responsable.</i>								
A-5	Conocimiento sobre la legislación educativa vigente. <i>Conocer y manejar los documentos institucionales referidos a los centros y aulas (Proyecto Educativo Centro, Programación anual general, normativa relativa a la promoción...).</i>								
A-6	Creatividad. <i>Tener habilidad para crear la propia práctica pedagógica y generar nuevas ideas.</i>								
A-7	Capacidad investigadora (saber innovar). <i>Investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarlos, y aplicar estrategias y recursos innovadores.</i>								
A-8	Capacidad reflexiva, autocrítica y crítica. <i>Tener una sólida formación científico-cultural y tecnológica para ejercer la profesión en una sociedad multicultural en continuo cambio.</i>								
A-9	Conocimiento de los distintos modelos de instrucción. <i>Conocer distintos modelos de enseñanza-aprendizaje (por descubrimiento, cooperativo, situado...).</i>								
A-10	Conocimiento de la Psicología del Desarrollo. <i>Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.</i>								

B. COMPETENCIA DIDÁCTICO- METODOLÓGICA (saber hacer). Aplicar los conocimientos a situaciones concretas utilizando los procedimientos Metodológicos – de aprendizaje y evaluación –, adecuados a las necesidades de los alumnos, y saber transferir las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficiente	Mucho	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
B-1	Capacidad pedagógica. Conocer los procedimientos de aprendizaje y recursos pedagógicos que le permitan diagnosticar, motivar, asesorar, evaluar y reorientar a cada alumno en su proceso personal de aprendizaje.								
B-2	Orientación y Acción Tutorial. Saber desempeñar la función tutorial grupal como tarea inherente a la acción docente, para potenciar el rendimiento académico de los alumnos, en el marco de una educación integral.								
B-3	Planificación y organización. Planificar e implementar el currículo escolar, organizar los espacios y tiempos dentro del aula, preparar de manera coherente los materiales didácticos y hacer un seguimiento de las actividades de refuerzo y ampliación programadas.								
B-4	Conocimiento de estrategias de aprendizaje. Conocer y enseñar estrategias para el aprendizaje autónomo de los alumnos en función de los objetivos y contenidos propios de Educación Primaria, para optimizar sus aprendizajes.								
B-5	Promoción de la Convivencia. Saber resolver problemas de disciplina y fomentar una convivencia armónica en el aula y fuera de ella, estimulando y valorando el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.								
B-6	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aplicar diferentes estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de enseñanza, para reorientar el proceso de enseñanza.								
B-7	Utilizar las TIC. Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación al ámbito educativo y a las distintas funciones como maestro.								
B-8	Conocimiento de distintas metodologías. Conocer y aplicar estrategias de motivación, de trabajo en grupo, de tratamiento de conflictos, etc.								
B-9	Atención a la Diversidad. Diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten la integración de alumnos con necesidades especiales y desarrollar estrategias para la inclusión educativa y social en contextos de diversidad y multiculturalidad.								
B-10	Orientación escolar y personal del alumnado. Conocer las posibilidades y necesidades de cada alumno como estudiante y como persona y para implicarle en su proceso de mejora, basándose en el trato personal.								

C. COMPETENCIA SOCIAL (saber estar). <i>Aspectos interpersonales, comunicativos y actitudes que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo y desarrollar su ejercicio profesional en colaboración con los distintos equipos de trabajo.</i>		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficiente	Mucho	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
C-1	Capacidad comunicativa. <i>Poseer las habilidades comunicativas para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convenga y sea entendido con claridad por los alumnos y demás agentes educativos.</i>								
C-2	Capacidad de comunicarse en una segunda lengua. <i>Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita en una lengua ajena.</i>								
C-3	Relaciones interpersonales. <i>Establecer relaciones con otras personas que conforman la comunidad educativa, se manifiesta en la capacidad para escuchar activamente, interpretar y entender pensamientos y sentimientos de los demás.</i>								
C-4	Negociación. <i>Analizar y conciliar puntos de vista, teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas. Supone la capacidad de convencer y de alcanzar acuerdos entre las partes.</i>								
C-5	Trabajo en equipo. <i>Trabajar de forma colaborativa, cooperando e integrándose dentro de un grupo de trabajo de manera receptiva para conseguir metas y proyectos comunes.</i>								
C-6	Liderazgo. <i>Diseñar y coordinar las acciones de un grupo, anticipándose al futuro y contribuyendo al desarrollo personal de los demás.</i>								
C-7	Resolución de problemas. <i>Afrontar y resolver situaciones problemáticas que se plantean en el aula: falta de atención, desmotivación, conductas disruptivas, de riesgo y conflictos interpersonales.</i>								
C-8	Empatía. <i>Captar en un contexto común, el estado afectivo de otra persona y ponerse en su lugar.</i>								
C-9	Autoridad. <i>Tener una autoridad moral, basada en la coherencia y el buen ejemplo, que facilite la exigencia.</i>								
C-10	Orientación a familias. <i>Saber orientar de modo profesional a las familias –tanto de forma individual como grupal–, implicándolos en la educación de los hijos.</i>								

D. COMPETENCIA PERSONAL (saber ser). Características personales aplicables al campo profesional para realizar un trabajo de calidad.		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficiente	Mucho	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
D-1	Autocontrol y estabilidad emocional. <i>Mantener la ecuanimidad de ánimo, dominando sus emociones y afectos en situaciones y condiciones difíciles.</i>								
D-2	Confianza y seguridad en sí mismo. <i>Manifiestar confianza y seguridad en sus actuaciones.</i>								
D-3	Resistencia ante las adversidades. <i>Mantener sus decisiones en situaciones difíciles y manifestar tolerancia ante los fracasos, resistencia al estrés y la frustración.</i>								
D-4	Iniciativa y espíritu emprendedor. <i>Actuar de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, entre ellas la gestión de la formación continua.</i>								
D-5	Capacidad de trabajo. <i>Acometer metas propias del trabajo como educador, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad.</i>								
D-6	Influencia. <i>Tener habilidad para influir sobre las demás personas o situaciones.</i>								
D-7	Visión y anticipación frente a la realidad. <i>Saber adelantarse a los acontecimientos y visualizar contextos para formular objetivos de mejora.</i>								
D-8	Compromiso ético. <i>Respetar los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas con padres, con otros profesores, con los alumnos, con el proyecto educativo.</i>								
D-9	Toma de decisiones. <i>Saber elegir la mejor solución entre las distintas opciones, valorando las alternativas y sus posibles efectos.</i>								
D-10	Flexibilidad, adaptación al cambio. <i>Saber adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva ante ellas.</i>								

Parte III

3.1 Por último, de las anteriores competencias, **¿qué cinco considera imprescindibles para el perfil profesional del Maestro/a de Educación Primaria?** Escriba en el espacio en blanco el número de los 5 ítems: (por ejemplo: 1ª (A-1) Dominio de la disciplina que enseña. 2ª (C-10), etc.

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª

Justifique a continuación su elección:

3.2 **¿Qué grado de formación** considera que han recibido los alumnos en su formación inicial –estudios de Grado en Maestro de Educación Primaria–, para el desarrollo de dichas competencias?

3.3 ¿Dónde considera que se pueden desarrollar mejor en la formación inicial recibida en la **Facultad** y/o en el **Prácticum**? ¿Por qué?

3.4 Si considera que hay alguna competencia relevante que no se ha incluido díganoslo o cualquier otra anotación que quiera hacer.

De nuevo, muchas gracias por su colaboración. Revisa por favor, que ha contestado a todas las cuestiones.

Si desea conocer los resultados de la investigación puede indicar a continuación su email: _____

marilubarcelo@gmail.com

ANEXO 4. Síntesis de la 1ª y 2ª ronda del juicio de expertos

A. Dimensión Competencia Cognitiva (CC)											
Ítems	Claridad en la redacción			Pertinencia			Pertinente a la dimensión			Criterio	Ítem definitivo
	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
A-1		6	17			23			23	Modificar	Dominar la disciplina que enseña <i>Conocer los contenidos que hay que enseñar y expresarlo en objetivos de aprendizaje</i>
A-2		3	20			23		1	22	Modificar	Capacidad de análisis y síntesis <i>Identificar y reconocer la información significativa, separando y organizando las partes integrantes, de una forma lógica y sistemática y concluyendo de una manera adecuada.</i>
A-3		9	14			23		10	13	Modificar y cambiar a la dimensión social	Orientación a familias <i>Saber orientar de modo profesional a las familias tanto de forma individual como grupal-implicándolos en la educación de los hijos.</i>
A-4		8	15			23		10	13	Modificar y cambiar a la dimensión metodológica	Orientación académica y personal del alumno <i>Conocer las posibilidades y necesidades de cada alumno como estudiante y como persona y para implicarle en su proceso de mejora, basándose en el trato personal</i>
A-5		1	22			23		1	22	Mantener	Conocimiento del centro educativo <i>Conocer la organización del centro educativo desde la estructura, estrategias, personas, ideario, formas de gobierno y funcionamiento.</i>
A-6		1	22			23		2	21	Mantener	Identificación con el centro educativo <i>Conocer y transmitir la misión, las metas y los valores de la institución a sus alumnos por distintos canales, desarrollando en el alumno una actitud de ciudadanía crítica y responsable.</i>
A-7		6	17			23		9	14	Modificar y cambiar de dimensión	Capacidad pedagógica <i>Conocer los procedimientos de aprendizaje que le permitan diagnosticar, motivar, asesorar, evaluar y reorientar a cada alumno en su proceso personal de aprendizaje</i>
A-8			23			23		10	13	Mantener y Cambiar a la dimensión personal	Toma de decisiones <i>Saber elegir la mejor solución entre las distintas opciones, valorando las alternativas y sus posibles efectos.</i>
A-9			23			23			23	Mantener	Conocimiento de la Psicología del Desarrollo <i>Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.</i>
										Añadir	Conocimiento sobre la legislación educativa <i>Conocer y manejar los documentos institucionales referidos a los centros y aulas (Proyecto Educativo Centro, Programación general anual, normativa relativa a la promoción...).</i>
										Añadir	Creatividad <i>Poseer habilidad para crear y transformar la propia práctica pedagógica y generar nuevas ideas.</i>
										Añadir	Capacidad investigadora –saber innovar– <i>Investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarlos, y aplicar estrategias y recursos innovadores.</i>
										Añadir	Capacidad reflexiva, autocrítica y crítica <i>Tener una sólida formación científico-cultural y tecnológica para ejercer la profesión en una sociedad multicultural en continuo cambio.</i>
										Añadir	Conocimiento de los distintos modelos de instrucción <i>Conocer distintos modelos de enseñanza-aprendizaje (por descubrimiento, cooperativo, situado...).</i>

B. Dimensión Competencia Didáctico -Metodológica (CDM)											
Ítem	Claridad en la redacción			Pertinencia			Pertinente a la dimensión			Criterio	Ítem definitivo
	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
B-1		3	20			23		7	17	Modificar y cambiar a la dimensión personal	flexibilidad, adaptación al cambio <i>Saber adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva ante ellas.</i>
B-2		7	16			23			23	Modificar y desglosar en dos ítems	Planificación y organización <i>Planificar e implementar el currículo escolar, organizar los espacios y tiempos dentro del aula, preparar de manera coherente los materiales didácticos y hacer un seguimiento de las actividades de refuerzo y ampliación programadas.</i>
											Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. <i>Aplicar diferentes estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de enseñanza, para reorientar el proceso de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos</i>
B-3		2	21			23		1	22	Modificar	Dominio de las TIC <i>Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación al ámbito educativo y a las distintas funciones como maestro.</i>
										Añadir	Orientación y Acción Tutorial <i>Saber desempeñar la función tutorial grupal como tarea inherente a la acción docente, para potenciar el rendimiento académico de los alumnos, en el marco de una educación integral.</i>
										Añadir	Conocimiento de estrategias de aprendizaje <i>Conocer y enseñar estrategias para el aprendizaje autónomo de los alumnos en función de los objetivos y contenidos propios de Educación Primaria, para optimizar sus aprendizajes.</i>
										Añadir	Promoción de la Convivencia <i>Saber resolver problemas de disciplina y fomentar una convivencia armónica en el aula y fuera de ella, estimulando y valorando el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes</i>
										Añadir	Atención a la Diversidad <i>Diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten la integración de alumnos con necesidades especiales y desarrollar estrategias para la inclusión educativa y social en contextos de diversidad y multiculturalidad.</i>
										Añadir	Conocimiento de distintas metodologías. <i>Conocer y aplicar estrategias de motivación, de trabajo en grupo, de tratamiento de conflictos, etc.</i>

C. Dimensión Competencia Personal (CP)											
Ítems	Claridad en la redacción			Pertinencia			Pertinente a la dimensión			Criterio	Ítem definitivo
	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
C-1		4	19			23			23	Modificar	Autocontrol y estabilidad emocional <i>Mantener la ecuanimidad de ánimo, dominando sus emociones y afectos en situaciones y condiciones difíciles.</i>
C-2		4	19			23			23	Modificar	Confianza y seguridad en sí mismo <i>Manifestar confianza y seguridad en sus actuaciones.</i>
C-3		4	19			23			23	Modificar	Resistencia ante las adversidades. <i>Mantener sus decisiones en situaciones difíciles y manifestar tolerancia ante los fracasos, resistencia al estrés y la frustración</i>
C-4		1	22			23			23	Mantener	Iniciativa y espíritu emprendedor <i>Actuar de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, entre ellas la gestión de la formación continua.</i>
C-5		2	21			23			23	Modificar	Capacidad de trabajo <i>Acometer metas propias del trabajo como educador, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad.</i>
C-6		3	20			23			23	Modificar	Influencia <i>Tener habilidad para influir sobre las demás personas o situaciones, para lograr una actitud positiva ante cada una de ellas, sin presionar.</i>
C-7			23			23			23	Mantener	Visión y anticipación frente a la realidad <i>Saber adelantarse a los acontecimientos, visualizar contextos para formular objetivos de mejora.</i>
C-8		1	22			23			23	Modificar	Compromiso ético <i>Respetar los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas con padres, con otros profesores, con los alumnos, con el proyecto educativo.</i>

D. Dimensión Competencia Social (CS)											
Ítem	Claridad en la redacción			Pertinencia			Pertinente a la dimensión			Criterio	Ítem definitivo
	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
D-1		7	19			23		1	22	Modificar	Capacidad comunicativa <i>Poseer las habilidades comunicativas para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convenga y sea entendido con claridad por los alumnos y demás agentes educativos.</i>
D-2		3	20			23			23	Modificar y desglosar en dos ítems	Relaciones interpersonales <i>Establecer relaciones con otras personas que conforman la comunidad educativa, se manifiesta en la capacidad para escuchar activamente, interpretar y entender pensamientos y sentimientos de los demás.</i>
											Empatía <i>Captar en un contexto común, el estado afectivo de otra persona y ponerse en su lugar.</i>
D-3		2	21			23			23	Modificar y desglosar en dos ítems	Negociación <i>Analizar y conciliar puntos de vista, teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas. Supone la capacidad de convencer y de alcanzar acuerdos entre las partes.</i>
											Resolución de problemas. <i>Afrontar y resolver situaciones problemáticas que se plantean en el aula: falta de atención, desmotivación, conductas disruptivas, de riesgo y conflictos interpersonales.</i>
D-4			23			23			23	Mantener	Trabajo en equipo <i>Disposición para trabajar de forma colaborativa, cooperando e integrándose dentro de un grupo de trabajo de manera receptiva para conseguir metas y proyectos comunes.</i>
D-5		2	21			23			23	Modificar	Liderazgo <i>Diseñar y coordinar las acciones de un grupo, anticipándose al futuro y contribuyendo al desarrollo personal de los demás.</i>
										Añadir	Capacidad de comunicarse en una segunda lengua <i>Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita en una lengua ajena.</i>
										Añadir	Autoridad. <i>Tener una autoridad moral, basada en la coherencia y el buen ejemplo, que facilite la exigencia.</i>

ANEXO 5. Protocolo de la prueba piloto

<p>A continuación se presentan algunas cuestiones con la finalidad de mejorar el instrumento presentado. Se le solicita que responda marcando con una X la casilla (SI) / (NO) e incluya alguna aclaración en caso de que sea necesario.</p> <p style="text-align: right;">Gracias por su colaboración</p>		
	SI	NO
1. Se indica el objetivo de la investigación.		
2. Las orientaciones son claras, sencillas y completas.		
3. Se ofrece información sobre la confidencialidad, anonimato y uso de los datos.		
4. El tiempo estimado para responder al cuestionario es entre 15-20 minutos es adecuado.		
5. Aparecen datos del investigador (correo electrónico).		
6. Presenta los agradecimientos pertinentes.		
7. Se han detectado erratas (ortografía, gramática, concordancia, etc.) <i>En tal caso, ¿cuál /es?</i> Ausencia de espacios entre las palabras		
8. La redacción de las preguntas del cuestionario es clara <i>Puede indicar algún ítem o palabra que cree confusión...</i>		
9. Algunos ítems obligan a leer varias veces antes de responder <i>En tal caso, ¿cuál /es?</i>		
10. Hay palabras o preguntas que sean ambiguas		
11. El orden de las dimensiones: competencia cognitiva, competencia didáctico-metodológica, competencia social y competencia personal es el adecuado		
12. las opciones de respuesta: Grado de importancia y ¿en qué medida la formación inicial contribuye al logro de las competencias? Son adecuadas.		
<p>Alguna otra valoración respecto al cuestionario:</p>		

ANEXO 6. Cuestionario. Competencias Profesionales Maestro de Educación Primaria

Número de cuestionario []

Tiempo estimado: 20-25 minutos

Su opinión como [.....] es muy importante para avanzar en la investigación doctoral. El objetivo es doble: 1 Conocer el **grado de importancia** de las competencias profesionales que requiere el maestro del Grado de Educación Primaria para el ejercicio profesional; 2. Saber en qué medida contribuye la **formación inicial** en el logro de estas competencias. Sus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales y se emplearán con fines únicamente académicos.

Parte I

En primer lugar se solicitan unos **datos generales** y a continuación le pedimos que valore el **grado de importancia** de cada uno de los indicadores de las competencias y en qué medida considera que **la formación inicial** recibida en la Facultad y en las Prácticas contribuye al logro de estas competencias. Debe **señalar con una X** la opción elegida.

1. Sexo: Mujer ___ Hombre ___

2. Edad _____

3. Licenciado en: _____ Doctor: _____

2. Titularidad: Público _____ Privado

_____ Concertado _____

3. Experiencia docente en la formación inicial de maestros de Educación

Primaria _____ años.

4. Cursos en los que imparte docencia:

1° de Grado ___ 2° de Grado ___ 3° de Grado ___ 4° de

Grado _____

Le agradecemos su tiempo y colaboración.

Parte II

A. COMPETENCIA COGNITIVA (saber). <i>Conjunto integrado de conocimientos específicos de la profesión, destrezas y aptitudes, que permiten dominar de forma idónea los contenidos y las tareas propias del ejercicio profesional.</i>		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficient	Mucho	Nada	Poco	Suficient	Mucho
A-1	Dominio de la disciplina que enseña. <i>Conocer los contenidos que hay que enseñar y expresarlos en objetivos de aprendizaje.</i>								
A-2	Capacidad de análisis y síntesis. <i>Identificar y reconocer la información significativa, separando y organizando las partes integrantes, de una forma lógica y sistemática, y concluyendo de una manera adecuada.</i>								
A-3	Conocimiento del centro educativo. <i>Conocer la organización del centro educativo desde la estructura, estrategias, personas, ideario, las formas de gobierno y funcionamiento.</i>								
A-4	Identificación con el centro educativo. <i>Conocer y transmitir la misión, las metas y los valores de la institución a sus alumnos por distintos canales, desarrollando en el alumno una actitud de ciudadanía crítica y responsable.</i>								
A-5	Conocimiento sobre la legislación educativa vigente. <i>Conocer y manejar los documentos institucionales referidos a los centros y aulas (Proyecto Educativo Centro, Programación general anual, normativa relativa a la promoción...).</i>								
A-6	Creatividad. <i>Poseer habilidad para crear y transformar la propia práctica pedagógica y generar nuevas ideas.</i>								
A-7	Capacidad investigadora (saber innovar). <i>Investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarlos, y aplicar estrategias y recursos innovadores.</i>								
A-8	Capacidad reflexiva, autocrítica y crítica. <i>Tener una sólida formación científico-cultural y tecnológica para ejercer la profesión en una sociedad multicultural en continuo cambio.</i>								
A-9	Conocimiento de los distintos modelos de instrucción. <i>Conocer distintos modelos de enseñanza-aprendizaje (por descubrimiento, cooperativo, situado...).</i>								
A-10	Conocimiento de la Psicología del Desarrollo. <i>Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.</i>								

B. COMPETENCIA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA (saber hacer). <i>Aplicar los conocimientos a situaciones concretas utilizando los procedimientos Metodológicos – de aprendizaje y evaluación –, adecuados a las necesidades de los alumnos, y saber transferir las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.</i>		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficiente	Mucho	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
B-1	Capacidad pedagógica. <i>Conocer los procedimientos de aprendizaje y recursos pedagógicos que le permitan diagnosticar, motivar, asesorar, evaluar y reorientar a cada alumno en su proceso personal de aprendizaje.</i>								
B-2	Orientación y Acción Tutorial. <i>Saber desempeñar la función tutorial grupal como tarea inherente a la acción docente, para potenciar el rendimiento académico de los alumnos, en el marco de una educación integral.</i>								
B-3	Planificación y organización. <i>Planificar e implementar el currículo escolar, organizar los espacios y tiempos dentro del aula, preparar de manera coherente los materiales didácticos y hacer un seguimiento de las actividades de refuerzo y ampliación programadas.</i>								
B-4	Conocimiento de estrategias de aprendizaje. <i>Conocer y enseñar estrategias para el aprendizaje autónomo de los alumnos en función de los objetivos y contenidos propios de Educación Primaria, para optimizar sus aprendizajes.</i>								
B-5	Promoción de la Convivencia. <i>Saber resolver problemas de disciplina y fomentar una convivencia armónica en el aula y fuera de ella, estimulando y valorando el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.</i>								
B-6	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. <i>Aplicar diferentes estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de enseñanza, para reorientar el proceso de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos.</i>								
B-7	Domínio de las TIC. <i>Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación al ámbito educativo y a las distintas funciones como maestro.</i>								
B-8	Conocimiento de distintas metodologías. <i>Conocer y aplicar estrategias de motivación, de trabajo en grupo, de tratamiento de conflictos, etc.</i>								
B-9	Atención a la Diversidad. <i>Diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten la integración de alumnos con necesidades especiales y desarrollar estrategias para la inclusión educativa y social en contextos de diversidad y multiculturalidad.</i>								
B-10	Orientación académica y personal del alumnado. <i>Conocer las posibilidades y necesidades de cada alumno como estudiante y como persona y para implicarle en su proceso de mejora, basándose en el trato personal.</i>								

C. COMPETENCIA SOCIAL (saber estar). Aspectos interpersonales, comunicativos y actitudes que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo y desarrollar su ejercicio profesional en colaboración con los distintos equipos de trabajo.		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficiente	Mucho	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
C-1	Capacidad comunicativa. Poseer las habilidades comunicativas para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convenga y sea entendido con claridad por los alumnos y demás agentes educativos.								
C-2	Capacidad de comunicarse en una segunda lengua. Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita en una lengua ajena.								
C-3	Relaciones interpersonales. Establecer relaciones con otras personas que conforman la comunidad educativa, se manifiesta en la capacidad para escuchar activamente, interpretar y entender pensamientos y sentimientos de los demás.								
C-4	Negociación. Analizar y conciliar puntos de vista, teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas. Supone la capacidad de convencer y de alcanzar acuerdos entre las partes.								
C-5	Trabajo en equipo. Trabajar de forma colaborativa, cooperando e integrándose dentro de un grupo de trabajo de manera receptiva para conseguir metas y proyectos comunes.								
C-6	Liderazgo. Diseñar y coordinar las acciones de un grupo, anticipándose al futuro y contribuyendo al desarrollo personal de los demás.								
C-7	Resolución de problemas. Afrontar y resolver situaciones problemáticas que se plantean en el aula: falta de atención, desmotivación, conductas disruptivas, de riesgo y conflictos interpersonales.								
C-8	Empatía. Captar en un contexto común, el estado afectivo de otra persona y ponerse en su lugar.								
C-9	Autoridad. Tener una autoridad moral, basada en la coherencia y el buen ejemplo, que facilite la exigencia.								
C-10	Orientación a familias. Saber orientar de modo profesional a las familias –tanto de forma individual como grupal–, implicándolos en la educación de los hijos.								

D. COMPETENCIA PERSONAL (saber ser). Características personales aplicables al campo profesional para realizar un trabajo de calidad.		Grado de importancia				¿En qué medida considera que la formación inicial contribuye al logro de estas competencias?			
		1	2	3	4	1	2	3	4
		Nada	Poco	Suficien	Mucho	Nada	Poco	Suficien	Mucho
D-1	Autocontrol y estabilidad emocional. <i>Mantener la ecuanimidad de ánimo, dominando sus emociones y afectos en situaciones y condiciones difíciles.</i>								
D-2	Confianza y seguridad en sí mismo. <i>Manifestar confianza y seguridad en sus actuaciones.</i>								
D-3	Resistencia ante las adversidades. <i>Mantener sus decisiones en situaciones difíciles y manifestar tolerancia ante los fracasos, resistencia al estrés y la frustración.</i>								
D-4	Iniciativa y espíritu emprendedor. <i>Actuar de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, entre ellas la gestión de la formación continua.</i>								
D-5	Capacidad de trabajo. <i>Acometer metas propias del trabajo como educador, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad.</i>								
D-6	Influencia. <i>Tener habilidad para influir sobre las demás personas o situaciones, para lograr una actitud positiva ante cada una de ellas, sin presionar.</i>								
D-7	Visión y anticipación frente a la realidad. <i>Saber adelantarse a los acontecimientos y visualizar contextos para formular objetivos de mejora.</i>								
D-8	Compromiso ético. <i>Respetar los deberes éticos de la profesión, lealtad e integridad en las diferentes funciones asumidas con padres, con otros profesores, con los alumnos, con el proyecto educativo.</i>								
D-9	Toma de decisiones. <i>Saber elegir la mejor solución entre las distintas opciones, valorando las alternativas y sus posibles efectos.</i>								
D-10	Flexibilidad, adaptación al cambio. <i>Saber adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva ante ellas.</i>								

Parte III

3.1 Por último, de las anteriores competencias, **¿qué cinco considera imprescindibles para el perfil profesional del Maestro/a de Educación Primaria?** Escriba en el espacio en blanco el número de los 5 ítems: (por ejemplo: 1ª (A-1) Dominio de la disciplina que enseña. 2ª (C-10), etc.

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª

Justifique a continuación su elección:

3.2 **¿Qué grado de formación** considera que han recibido los alumnos en su formación inicial –estudios de Grado en Maestro de Educación Primaria–, para el desarrollo de dichas competencias?

3.3 ¿Dónde considera que se pueden desarrollar mejor en la formación inicial recibida en la **Facultad** a través de las materias teórico-prácticas y/o en **el Prácticum**? ¿Por qué?

3.4 Si considera que hay alguna competencia relevante que no se ha incluido díganoslo o cualquier otra anotación que quiera hacer.

De nuevo, muchas gracias por su colaboración. Revisa por favor, que ha contestado a todas las cuestiones.

Si desea conocer los resultados de la investigación puede indicar a continuación su email:

Investigador: marilubarcelo@gmail.com

ANEXO 7. Carta consentimiento participante en el estudio



Estimado³:

Mediante la entrega de este cuestionario se le está invitando a participar, de manera totalmente voluntaria y anónima, en un estudio de investigación dentro del ámbito de la formación inicial de los maestros. El objetivo es conocer el nivel de importancia de las competencias profesionales que requiere el maestro del Grado de Educación Primaria para el ejercicio profesional y saber en qué medida contribuye la formación inicial en el logro de las mismas.

Recogemos a continuación el documento referente al consentimiento informado de participación en esta investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación realizada por la doctoranda Dña. M^a Luisa Barceló Cerdá, bajo la dirección de Dña. Marta Ruiz y Dña. Charo Reparaz.

He sido informado/a del objetivo del estudio y de que, en el caso de aceptar la participación en el mismo, tendré que cumplimentar el cuestionario adjunto. Esta tarea llevará aproximadamente 20 minutos.

Me han comunicado que la información que proporcione se tratará con estricta confidencialidad y no será utilizada para ningún otro propósito.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar con M^a Luisa Barceló mediante correo electrónico, escribiendo a la siguiente dirección marilubarcelo@gmail.com

Al finalizar esta investigación seré informado, si así lo deseo, de los resultados obtenidos, mediante correo electrónico.

Correo electrónico _____

ANEXOS 8. Boceto del guión del Grupo Focal

³ [profesor universitario, estudiante universitario, tutor del Prácticum, director, según el caso]

ANEXO 8. Boceto del guion del Grupo Focal

Según Calvente (2000) y Aigner (2008) se debe seguir el siguiente procedimiento:

5. Dar una breve explicación de la técnica “Un Grupo Focal es una técnica de investigación cualitativa. Se trata de una entrevista múltiple abierta al grupo en su conjunto para compartir ideas con otros miembros. La relevancia de esta técnica está centrada en el dialogo que se establece entre los participantes.
6. Explicar que representan a un colectivo más grande.
7. Indicar que todas las opiniones son válidas. No es necesario que se dé un consenso.
8. Pedir permiso para ser grabados para poder transcribirla y informar que los datos se trataran de modo confidencial con fines solo exclusivos para la investigación y que sus aportaciones aparecerán de forma anónima en el trabajo.
9. Es importante recordar el tema y los bloques que se van a tratar en este caso se abordaran tres temas: concepto, formación y la importancia de las competencias en la práctica educativa.
10. Pedir que se presenten a medida que vayan interviniendo.

Guión de preguntas Grupo Focal

I. Concepto

1. ¿Qué se entiende por competencia profesional?
2. ¿Consideras adecuada la clasificación de competencias profesionales en: cognitivas, metodológicas, sociales y personales?
3. ¿Qué disciplinas crees que están más relacionadas las competencias profesionales?

II. Importancia de las competencias en la práctica educativa

1. Las competencias más importantes por los implicados en el estudio han sido: Dominio de la disciplina que se enseña; Capacidad pedagógica y capacidad comunicativa
2. ¿Por qué cree que se han elegido como las más importantes?
3. Las competencias que obtuvieron una valoración intermedia por los implicados en el estudio son: Iniciativa; Identificación con el centro educativo; Liderazgo; Toma de decisiones; Reflexión y crítica.
4. ¿Por qué cree que han obtenido esta valoración?
5. Las competencias consideradas menos importantes han sido: Conocimiento de una 2ª lengua; Capacidad de análisis y síntesis, Dominio de las TIC, Negociación y conocimiento de la Legislación vigente
6. ¿Por qué cree que se han elegido como las menos importantes?

III. La formación del maestro en competencias:

1. ¿Es importante en la formación del maestro el desarrollo de competencias profesionales?
2. ¿Qué relación existe entre las competencias y las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Sabrías poner algún ejemplo de cómo se podrían desarrollar en la docencia? ¿En el Prácticum?
4. ¿Cuál de los dos escenarios le parecen más esencial en la formación del estudiante?
5. Considera que las competencias profesionales se desarrollan en los estudios de Primaria?
6. ¿Cuáles son más fáciles o más difíciles de alcanzar por los estudiantes para su ejercicio profesional?
7. ¿Qué propuesta sugiere para una formación que se oriente al desarrollo de competencias profesionales?
8. ¿Cómo valora la articulación entre competencias que se desarrollan en la universidad y las necesidades demandadas por el mercado laboral?
9. ¿Existe coherencia entre ambas realidades? ¿hay relación? De no haber relación que piensa que está pasando?
10. Por último piensa usted que habría otras cuestiones importantes que también sería importante indagar.

Recapitulación, últimas aportaciones y despedida

ANEXO 9. Documentación de validación y valoración de expertos

Carta enviada a los expertos



M^a Luisa Barceló Cerdá
Estudiante del Doctorado
E-MAIL: marilubarcelo@gmail.com

Estimado/a:

Me dirijo a usted, en virtud de su conocimiento, dedicación y trayectoria profesional, que suponen una experiencia óptima a efectos de la validación del presente guión, con el que se pretende desarrollar un instrumento, que consiste en un guión para realizar un Grupo Focal.

La investigación doctoral “Las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria desde la percepción de los implicados. Un estudio de caso”, se realiza en el marco de mi formación doctoral en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), dirigida por la Profesora Marta Ruiz Corbella y Charo Reparaz.

Mi objetivo inmediato es validar –mediante la revisión de expertos– el guión del grupo focal que utilizaré en la investigación, para poder continuar con la validación del estudio. Por lo cual nos interesaría conocer su respuesta antes del 9 de octubre de 2015.

El trabajo de investigación indaga los siguientes objetivos:

Objetivo General: Identificar las competencias profesionales que requiere el maestro de Educación Primaria para el buen ejercicio profesional desde la perspectiva de los actores implicados.

Objetivos específicos: 1. Conocer cuáles son las competencias más valoradas por los agentes implicados y cuál es el nivel de desarrollo por parte de los futuros maestros en dichas competencias. 2. Indagar cuáles son las competencias menos valoradas y cuáles se encuentran menos logradas para poder fundamentar su pertinencia y su necesidad formativa.

En caso de querer prestar su colaboración, adjunto se envía el guión, el cual será utilizado para el Grupo Focal, que consta de tres partes.

El Grupo Focal es una técnica de investigación cualitativa. Se trata de una entrevista múltiple en que las preguntas son presentadas de forma abierta al grupo en su conjunto y se estimula a los participantes a intercambiar ideas con los otros miembros. La relevancia en esta técnica está centrada en el diálogo entre los entrevistados.

Vaya por delante mi agradecimiento, con la seguridad de que sus aportaciones serán de enorme provecho para mi estudio, sus comentarios serán de gran valor para optimizar la redacción, así como en la eliminación o incorporación de nuevas preguntas.

A continuación encontrará los documentos que se han de cumplimentar si acepta la colaboración en el proceso de validación.

Evaluación de expertos

Parte I

Presentamos tres cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados si/no, manifieste en las observaciones su sugerencia para poder mejorar el instrumento. Una vez más muchas gracias por atención y colaboración.

<i>Tema 1: Significado de competencia profesional</i>	Si	No
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La gramática y ortografía son adecuadas?		

Observaciones:

<i>Tema 2: las competencias profesionales en la Practica Educativa</i>	Si	No
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La gramática y ortografía son adecuadas?		

Observaciones:

<i>Tema 3:La formación del estudiantes de Educación en las competencias profesionales</i>	Si	No
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La gramática y ortografía son adecuadas?		

Observaciones:

Parte II.

Una vez leído y analizado el guion, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando con un X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los espacios dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

Sí No

Observaciones

2. ¿Piensa usted que falta algún aspecto importante por indagar?

Sí No

Observaciones

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable para la elaboración del perfil de los futuros maestros de Educación Primaria?

Sí No

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de la investigación?

Muy buena Buena Regular Deficiente Muy deficiente.

5. Otras observaciones y sugerencias:

Muchas gracias por su colaboración
Parte III. (Se adjunta a continuación)

Anexos

Tema	Preguntas sobre las competencias	Grado de pertinencia					Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias
		Nada				Mucho								
		1	2	3	4	5	1[-]	2	3	4[+]				
Significado de competencia	¿Qué se entiende por competencia profesional?													
	¿Consideras adecuada la clasificación de competencias profesionales en: cognitivas, metodológicas, sociales y personales?													
	¿Qué disciplinas crees que están más relacionadas con las competencias profesionales?													
Importancia en la práctica educativa	Las competencias consideradas más importantes por los implicados en el estudio son: Dominio de la Disciplina; Capacidad pedagógica y capacidad comunicativa. ¿Por qué crees que se han elegido como las más importantes?													
	Las competencias que obtuvieron una valoración intermedia por los implicados en el estudio son: Iniciativa; Identificación con el centro educativo; Liderazgo; toma de decisiones; Reflexión y crítica. ¿Por qué crees que crees que han obtenido esta valoración?													
	Las competencias consideradas menos importantes por los implicados en el estudio son: Conocimiento de una 2ª lengua; Capacidad de análisis y síntesis; Influencia; Dominio de las TIC; Negociar y Conocimiento de la Legislación Educativa ¿Por qué crees que se han elegido como las menos importantes?													

Tema	Preguntas sobre las competencias	Grado de pertinencia					importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias
		Nada				Mucho								
		1	2	3	4	5	1[-]	2	3	4[+]				
la formación del maestro en competencias profesionales	¿Es importante en la formación del maestro el desarrollo de competencias profesionales?													
	¿Qué relación existe entre las competencias y las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje?													
	¿Podrías poner algún ejemplo de cómo se podrían desarrollar en la docencia? ¿En el Prácticum?													
	¿Cuál de los dos escenarios te parece más esencial para la formación del estudiante?													
	¿Consideras que todas las competencias se desarrollan en los estudios de Primaria?													
	¿Cuáles son más fáciles o más difíciles de alcanzar por los estudiantes para su ejercicio profesional?													
	¿Qué propuesta sugieres para una formación excelente?													
	¿Cómo valoras la articulación entre las competencias que se desarrollan en la universidad y las necesidades demandas por el mercado laboral? ¿Existe coherencia entre ambas realidades? ¿Hay relación? ¿Cómo es esa relación? De no haber esa relación ¿Qué está pasando													
Sugerencias y observaciones														

ANEXO 10. Grupo focal_ evaluación y valoración de expertos

El panel ha estado conformando por nueve profesores universitarios y expertos en la formación de maestros de distintas áreas de conocimiento: Pedagogía, Psicología y Métodos de investigación.

Parte I

Presentamos tres cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados si/no, manifieste en las observaciones su sugerencia para poder mejorar el instrumento. Una vez más muchas gracias por atención y colaboración.

<i>Tema 1: Significado de competencia profesional</i>	Si	No
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿La gramática y ortografía son adecuadas?	X	

Observaciones:

<i>Tema 2: las competencias profesionales en la Practica Educativa</i>	Si	No
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿La gramática y ortografía son adecuadas?	X	

Observaciones:

<i>Tema 3:La formación del estudiantes de Educación en las competencias profesionales</i>	Si	No
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿La gramática y ortografía son adecuadas?	X	

Observaciones:

Parte II.

Una vez leído y analizado el guion, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando con un X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los espacios dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

Sí No

Observaciones

2. ¿Piensa usted que falta algún aspecto importante por indagar?

Sí No

Observaciones
Una pregunta interesante sería conocer que piensan sobre la propuesta de MIR educativo

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable para la elaboración del perfil de los futuros maestros de Educación Primaria?

Sí No

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de la investigación?

Muy buena Buena Regular Deficiente Muy deficiente.

5. Otras observaciones y sugerencias:

Muchas gracias por su colaboración
Parte III. (Se adjunta a continuación).

Anexos

Tema	Preguntas sobre las competencias	Grado de pertinencia				importancia				Aceptar	Modificar	Eliminar	Observaciones y/o sugerencias	
		Nada				Mucho								
		1	2	3	4	5	1[-]	2	3					4[+]
Significado de competencia	¿Qué se entiende por competencia profesional?					9				9		X	¿Qué se entiende por competencia profesional en el contexto del maestro?	
	¿Consideras adecuada la clasificación de competencias profesionales en: cognitivas, metodológicas, sociales y personales?					9				9	X			
	¿Qué disciplinas crees que están más relacionadas con las competencias profesionales?					9				9		X	¿Qué asignaturas del conjunto de la formación inicial del maestro se orientan al desarrollo de competencias profesionales?	
Importancia en la práctica educativa	Las competencias consideradas más importantes por los implicados en el estudio son: Dominio de la Disciplina; Capacidad pedagógica y capacidad comunicativa. ¿Por qué crees que se han elegido como las más importantes?					9				9		X	Sustituir implicados por profesores, tutores, directivos y estudiantes	
	Las competencias que obtuvieron una valoración intermedia por los implicados en el estudio son: Iniciativa; Identificación con el centro educativo; Liderazgo; toma de decisiones; Reflexión y crítica. ¿Por qué crees que han obtenido esta valoración?		6	3									X	Me centraría en las más y en las menos valoradas
	Las competencias consideradas menos importantes por los implicados en el estudio son: Conocimiento de una 2ª lengua; Capacidad de análisis y síntesis; Influencia; Dominio de las TIC; Negociar y Conocimiento de la Legislación Educativa. ¿Por qué crees que se han elegido como las menos importantes?						9				9	X		

Anexos

Tema	Preguntas sobre las competencias	Grado de pertinencia				Importancia				Aceptar	Modificar	Eliminar	Observaciones y/o sugerencias	
		Nada				Mucho								
		1	2	3	4	5	1[-]	2	3					4[+]
la formación del maestro en competencias profesionales	¿Es importante en la formación del maestro el desarrollo de competencias profesionales?					9				9	X			
	¿Qué relación existe entre las competencias y las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje?					9				9		X	Añadir: que imparten los profesores en la Universidad	
	¿Podrías poner algún ejemplo de cómo se podrían desarrollar en la docencia? ¿En el Prácticum?					9				9		X	Sustituir docencia por asignaturas impartidas en la universidad	
	¿Cuál de los dos escenarios te parece más esencial para la formación del estudiante?					9				9		X	Añadir escenarios formativos Prácticum y Universidad	
	¿Consideras que todas las competencias se desarrollan en los estudios de Primaria?					9				9	X			
	¿Cuáles son más fáciles o más difíciles de alcanzar por los estudiantes para su ejercicio profesional?				5	4			2	6		X		¿Cuáles son las competencias profesionales que durante la formación inicial se pueden adquirir de un modo más realista, ajustado y evidente?
	¿Qué propuesta sugieres para una formación excelente?					9				9		X		Sustituir excelente para una formación que se oriente al desarrollo de competencias profesionales?
	¿Cómo valoras la articulación entre las competencias que se desarrollan en la universidad y las necesidades demandas por el mercado laboral? ¿Existe coherencia entre ambas realidades? ¿Hay relación? ¿Cómo es esa relación? De no haber esa relación ¿Qué está pasando					9				9	X			
Sugerencias y observaciones														
Sugieren que sería más coherente incorporar el tercer bloque antes que el segundo. También añadir una pregunta sobre que piensan sobre la propuesta de un MIR Educativo.														

ANEXO 11. Guión definitivo del Grupo Focal

IV. SIGNIFICADO DE COMPETENCIA

4. ¿Qué se entiende por **competencia profesional** en el contexto del maestro?
5. ¿Consideras adecuada la clasificación de competencias profesionales en: cognitivas, metodológicas, sociales y personales?
6. ¿Qué asignaturas del conjunto de la formación inicial del maestro se **orientan al desarrollo** de competencias profesionales?

V. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO EN COMPETENCIAS PROFESIONALES

1. ¿Es importante en la formación del maestro el desarrollo de competencias profesionales?
2. ¿Qué **relación existe** entre las **competencias** y las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje que imparten los profesores en la **Universidad**?
3. ¿Sabrías poner un ejemplo de cómo se podrían desarrollar en las asignaturas impartidas en la Universidad?
4. ¿Cuál de los dos escenarios formativos –Universidad y Prácticum– le parecen **más esencial** en la formación del estudiante?
5. Considera que las competencias profesionales se desarrollan en los estudios de Primaria?
6. Cuáles son las competencias profesionales que durante la formación inicial se pueden adquirir de un modo más realista, ajustado y evidente?
7. ¿Cómo valora la **articulación** entre competencias que se desarrollan en la **universidad** y las **necesidades demandadas** por el mercado laboral?
 - a. ¿Existe **coherencia entre ambas** realidades? ¿hay relación? De no haber relación que piensa que está pasando?
 - b. ¿Qué **propuesta sugiere para una formación** que se oriente al desarrollo de competencias profesionales?

VI. IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

1. Las competencias consideradas más importantes por los profesores, tutores, directivos y estudiantes, toda la muestra (421 participantes) han sido: **Dominio de la disciplina que se enseña; Capacidad pedagógica y capacidad comunicativa** ¿Por qué cree que se han elegido como las más importantes?
2. Las competencias menos valoradas por toda la muestra (421 participantes) han sido: **Conocimiento de una 2ª lengua; Capacidad de análisis y síntesis, Dominio de las TIC, Negociación y conocimiento de la Legislación vigente** ¿Por qué cree que se han elegido como las menos importantes?
3. Para finalizar, ¿Qué piensan sobre la propuesta de que los estudiantes de Magisterio completen su periodo de prácticas similar a un **MIR** al terminar los estudios?

Recapitulación, últimas aportaciones y despedida

Han sido muchas las ideas que han salido. Creo que hemos abordado todos los temas previstos. ¿Alguien quiere añadir algo más? En ese caso muchas gracias a todos por vuestra participación.

ANEXO 12. Variables del estudio: competencias profesionales y autores que las recogen

Competencias profesionales	Revisión de la literatura
Dominio de la disciplina que enseña	Ayala (2008); Bain, 2006; Casero (2010); Martin del Pozo y De Juanas, (2009); Pesquero et al. (2008); Tejada (2009); Valcárcel (2005); Villardón, 2015; Wagenaar y González. (2003)
Capacidad de análisis y síntesis	ANECA (2005); AQU (2004); Arribas y Pereña (2009); Descriptores de Dublín (2004); Réflex (2007); Tudela et al. (2004); UE-Converge (2006); Wagenaar y González (2003).
Conocimiento del centro educativo	Perrenoud (2004); Scriven (1998); Zabalza (2003).
Identificación con el centro educativo	Bunk (1994); Sarramona (2007); Zabalza (2003)
Creatividad	ANECA (2004); Armengol et al. (2007); Descriptores de Dublín (2004); Martínez y González, (2009); Poveda, (2014); Wagenaar y González (2003); Zabalza (2003)
Capacidad investigadora	Asensio, Ruiz y Castro, (2015); Ibáñez-Martín (1990); Más Torelló (2011); Wagenaar y González (2003).
Capacidad reflexiva, autocrítica y crítica	Abadía et al. (2015); ANECA (2004); Aparicio y Fraile, (2016); López Gómez, 2013; Perrenoud (2004); Wagenaar y González (2003).
Conocimiento de distintos modelos de instrucción	ANECA (2004). Pujolás, 2009; Rosales, 2014
Conocimiento de la Psicología del desarrollo	ANECA (2004).
Capacidad pedagógica	Abadía et al. (2015); Ayala (2008); Carrasco, Hernández y Iglesias (2012); Tejada (2009); Valcárcel (2005); Wagenaar y González, (2003).
Orientación y Acción Tutorial	Álvarez y Bisquerra (2011); ANECA (2004); Navarro et al. (2001)
Planificación y organización	Abadía et al. (2015); ANECA (2004); AQU (2004); Apodaca (2006); Arribas y Pereña (2009); Bunk (1994); Cano (2005,2007); Corominas (2006); Descriptores de Dublín (2004); García, (2006); Livas, (2000); Marcelo, (2001, 2005); Poblete y García Olalla (2006); Sarramona (2007); Scriven (1998); Tejada (2009); Tudela et al. (2004); UE-Converge (2006); Tejedor (2009). Wagenaar y González (2003); Zabalza (2003).
Conocimiento de estrategias de aprendizaje	ANECA (2004). Galvis (2007); Perrenoud (2004)
Promoción de la convivencia	ANECA (2004); Comellas (2000)
Evaluación de los procesos de enseñanza –aprendizaje	ANECA (2004); Cano (2008); Scriven (1998);
Dominio de la TIC	ANECA (2004); AQU (2004); Cabero y Marín (2014); Perrenoud (2012); Réflex (2007); Tejedor (2009); UE-Converge (2006); Wagenaar y González (2003).
Atención a la diversidad y multiculturalidad	ANECA (2004); Cejudo, Díaz, Losada y Pérez González (2016); Peñalva y Soriano (2016); Rodríguez Izquierdo (2011); Torelló y Olmos (2012); Wagenaar y González (2003).
Orientación académica y personal del alumnado	Ayala (2008); Angulo (1999); Day y Gu (2012); Perrenoud (2004); Sarramona (2007); Zabalza (2003).
Capacidad comunicativa oral y escrita	Abadía et al. (2015); ANECA (2004); AQU (2004); Arribas y Pereña (2009); Cano (2005); Corominas (2006); Descriptores de Dublín; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013; Echeverría, (2001,2002); Fundación Universidad-Empresa (1999); García Olalla (2006); Le Boterf (1993); Livas, (2000); Marcelo, (2001, 2005); Poblete y García (2006); Sarramona (2007); Tejada (2009); Tejedor (2009); UE-Converge (2006); Réflex (2007); Valcárcel (2005); Villardón (2015); Wagenaar y González (2003); Zabalza (2003);
Capacidad de comunicarse en una 2ª lengua	ANECA (2004). Iniesta y Pascual, (2015); Wagenaar y González (2003);

Relaciones interpersonales (empatía)	Álvarez y Bisquerra (2011); ANECA (2004); Aparicio y Fraile, 2016; Arribas y Pereña (2009); Bunk (1994); Cano (2005); Corominas (2006); García Olalla. (2006); García (2006); Le Boterf (1993); Livas, (2000); Livia y García (2015); Marcelo, (2001, 2005); Tejada (2009); Tejedor (2009); Tudela et al. (2004); Sarramona (2007); Wagenaar y González (2003). Zabalza (2011).
Negociación (resolución de problemas)	ANECA (2004); AQU (2004); Arribas y Pereña (2009); Bunk (1994); Cano (2005, 2007); Corominas (2006); De la Herr Descriptores de Dublín; Echeverría, (2001,2002); García, Olalla. (2006); Livas, 2000; Marcelo, 2001, 2005; Poblete y García 2006; Tejada (2009); Tejedor (2009); UE-Converge (2006); Réflex (2007); Wagenaar y González (2003)
Trabajo en equipo	Abadía et al. (2015); ANECA (2004); AQU (2004); Aparicio y Fraile (2016); Armengol et al. (2007); Arribas y Pereña (2009); Bunk (1994); Cano (2005); Corominas (2006); Echeverría, (2001,2002); Fundación Universidad-Empresa (1999); García Olalla (2006); Ibarra y Rodríguez (2011); Livas, (2000); Marcelo, (2001, 2005); Perrenoud (2004); Poblete y García (2006); UE-Converge (2006); Réflex (2007); Tejada (2009); Tejedor (2009); Tudela et al. (2004); Valcárcel (2005); Wagenaar y González (2003); Zabalza (2003)
Liderazgo	ANECA (2004); AQU (2004). Arribas y Pereña (2009); Beltrán y Pérez (2005); Corominas (2006); Day y Gu (2012); Fundación Universidad-Empresa (1999); Pesquero et al. (2008); Réflex (2007); Tejedor (2009); Tudela et al. (2004); Tejada (2009); UE-Converge (2006); Valcárcel (2005). Wagenaar y González, (2003).
Orientación a familias	Bolívar (2006); Carrasco, Hernández y Iglesias (2012); Castro y García-Ruiz (2013); Castro et al. (2014); Chavarría, M. (2011). Epstein, 2011; González, Reparaz y Sanz (2016); Martín del Pozo y De Juanas, 2009; Perrenoud (2004, 2012); Pesquero et al. (2008); Reparaz y Naval (2014); Sarramona (2007); Sarramona y Rodríguez (2010) Scriven (1998). Zabalza (2003).
Autocontrol y estabilidad emocional	Arribas y Pereña (2009); García Olalla (2006); Livas, (2000); Marcelo, (2001, 2005); Poblete y García Olalla (2006); Sarramona (2007); Tejedor (2009);
Confianza y seguridad en sí mismo	Arribas y Pereña (2009); Cano (2005, 2007). (Corominas (2006); García Olalla (2006); Livas, (2000); Marcelo, (2001, 2005); Poblete y García (2006); Sarramona (2007); Tejedor (2009);
Resistencia ante las adversidades y el estrés	Arribas y Pereña (2009); Day y Gu (2012); Tejedor (2009).Walker (2006).
Iniciativa y espíritu emprendedor	ANECA (2004); Arribas y Pereña (2009). Corominas (2006); Fundación Universidad-Empresa (1999); García Olalla (2006); Livas (2000); Marcelo (2001, 2005); Poblete y García (2006); Tejedor (2009); Tudela et al. (2004)); UE-Converge; Wagenaar y González (2003);
Capacidad de trabajo de forma autónoma	ANECA (2004); Arribas y Pereña (2009); Corominas (2006; Fundación Universidad-Empresa (1999); García Olalla (2006); Livas (2000); Marcelo (2001, 2005); Poblete y García (2006);
Influencia	Arribas y Pereña (2009); Valcárcel (2005).
Visión y anticipación frente a la realidad	Arribas y Pereña (2009); Day y GU (2012).
Compromiso ético	ANECA (2004); Aparicio y Fraile (2016) AQU (2004); Armengol et al. (2007); Carrasco et al. (2012); UE-Converge (2006); Scriven (1998); Wagenaar y González (2003).
Toma de decisiones	ANECA (2004); AQU (2004); Arribas y Pereña (2009); Bunk (1994); Beltrán y Pérez (2005); Corominas (2006); Descriptores de Dublín; Echeverría, (2001,2002); Réflex (2007); Tejedor (2009); Tudela et al. (2004); UE-Converge (2006); Wagenaar y González (2003).
Flexibilidad, adaptación al cambio	ANECA (2004); Arribas y Pereña (2009); Bunk (1994); Corominas (2006); García Olalla (2006); Livas (2000); Marcelo (2001, 2005); Poblete y García (2006); Fundación Universidad-Empresa (1999 Tejedor (2009).

ANEXO 13. Varianza total explicada en el análisis factorial exploratorio del cuestionario

“Competencias Profesionales del Maestro de Educación Primaria”

Componente	Varianza total explicada Escala			Importancia		
	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,428	23,571	23,571	2,774	6,935	6,935
2	1,768	4,419	27,990	2,594	6,485	13,420
3	1,644	4,109	32,099	2,436	6,091	19,511
4	1,575	3,937	36,036	2,352	5,881	25,392
5	1,449	3,624	39,659	2,174	5,435	30,826
6	1,376	3,439	43,098	2,033	5,083	35,909
7	1,320	3,301	46,399	1,888	4,721	40,630
8	1,240	3,099	49,498	1,835	4,588	45,217
9	1,110	2,776	52,275	1,811	4,528	49,745
10	1,077	2,692	54,966	1,770	4,424	54,170
11	1,022	2,555	57,521	1,341	3,352	57,521
12	,987	2,467	59,989			
13	,923	2,307	62,295			
14	,853	2,133	64,428			
15	,844	2,110	66,538			
16	,823	2,057	68,595			
17	,787	1,967	70,562			
18	,777	1,941	72,503			
19	,746	1,865	74,368			
20	,699	1,748	76,116			
21	,684	1,709	77,825			
22	,667	1,666	79,491			
23	,625	1,562	81,054			
24	,609	1,522	82,576			
25	,593	1,482	84,057			
26	,573	1,433	85,490			
27	,545	1,362	86,852			
28	,532	1,329	88,181			
29	,514	1,285	89,466			
30	,502	1,256	90,721			
31	,470	1,175	91,897			
32	,453	1,132	93,028			
33	,425	1,062	94,091			
34	,416	1,039	95,130			
35	,377	,942	96,072			
36	,342	,855	96,927			
37	,331	,829	97,756			
38	,323	,809	98,565			
39	,300	,749	99,314			
40	,274	,686	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Varianza total explicada Escala Nivel de Logro						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	17,343	43,357	43,357	8,685	21,712	21,712
2	2,506	6,266	49,622	4,717	11,793	33,505
3	1,449	3,624	53,246	3,895	9,737	43,242
4	1,274	3,185	56,431	3,542	8,855	52,097
5	1,082	2,704	59,135	2,003	5,007	57,104
6	1,057	2,642	61,777	1,869	4,673	61,777
7	,924	2,311	64,088			
8	,887	2,217	66,305			
9	,840	2,100	68,405			
10	,789	1,973	70,378			
11	,748	1,870	72,248			
12	,653	1,632	73,880			
13	,639	1,599	75,479			
14	,596	1,489	76,968			
15	,592	1,479	78,447			
16	,560	1,399	79,847			
17	,539	1,347	81,194			
18	,511	1,277	82,471			
19	,499	1,247	83,719			
20	,474	1,184	84,903			
21	,456	1,140	86,042			
22	,434	1,085	87,127			
23	,423	1,058	88,185			
24	,400	1,001	89,186			
25	,383	,957	90,143			
26	,354	,885	91,028			
27	,346	,866	91,894			
28	,323	,808	92,703			
29	,313	,783	93,485			
30	,309	,772	94,257			
31	,297	,742	94,999			
32	,281	,702	95,701			
33	,270	,674	96,375			
34	,259	,649	97,024			
35	,245	,612	97,636			
36	,232	,579	98,215			
37	,196	,489	98,705			
38	,192	,479	99,183			
39	,180	,449	99,632			
40	,147	,368	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

ANEXO 14. Discrepancia entre importancia y logro. Toda la muestra

Competencias	Profesor		Tutores		Directivos		Estudiantes	
	Media	%	Media	%	Media	%	Media	%
	GI-NL	discrepancia	GI-NL	discrepancia	GI-NL	discrepancia	GI-NL	discrepancia
VDISC_CC_1	0.75	19	0.61	15	0.7	17	0.45	11
VDISC_CC_2	0.87	21	0.52	12	0.79	20	0.64	15
VDISC_CC_3	0.67	18	0.72	19	0.9	24	0.55	13
VDISC_CC_4	0.73	19	0.95	24	1.34	33	0.48	12
VDISC_CC_5	0.44	8	0.35	7	0.35	5	0.44	11
VDISC_CC_6	1.16	29	0.74	19	1.09	27	0.64	15
VDISC_CC_7	1.02	25	0.67	17	1.01	25	0.65	16
VDISC_CC_8	1.04	26	0.61	15	0.93	23	0.57	14
VDISC_CC_9	0.4	9	0.43	9	0.4	10	0.29	5
VDISC_CC_10	0.38	8	0.35	8	0.05	-58	0.2	3
VDISC_CDM_11	0.83	20	0.71	17	0.69	17	0.57	14
VDISC_CDM_12	0.89	22	0.9	21	0.89	22	0.67	16
VDISC_CDM_13	0.83	20	0.61	16	0.68	18	0.53	13
VDISC_CDM_14	1.06	26	0.77	20	0.74	18	0.6	15
VDISC_CDM_15	1.02	26	1.08	27	1.02	25	0.85	21
VDISC_CDM_16	1.04	26	0.69	17	0.84	20	0.63	16
VDISC_CDM_17	0.35	8	0.58	14	0.3	8	0.43	11
VDISC_CDM_18	0.79	19	0.67	16	0.6	16	0.6	14
VDISC_CDM_19	0.96	24	0.86	21	0.81	21	0.71	17
VDISC_CDM_20	0.93	23	0.87	21	0.98	24	0.73	18
VDISC_CS_21	1.24	31	0.9	22	1.09	28	0.76	18
VDISC_CS_22	0.38	10	0.78	21	0.58	11	0.67	16
VDISC_CS_23	0.92	23	0.85	22	0.98	251	0.7	17
VDISC_CS_24	1.15	32	0.8	22	0.93	24	0.63	16
VDISC_CS_25	0.95	23	0.67	16	0.92	23	0.39	10
VDISC_CS_26	1.16	30	0.72	18	1.09	29	0.76	19
VDISC_CS_27	1.42	36	1.01	25	1.04	26	0.85	21
VDISC_CS_28	1.31	34	0.97	25	0.98	25	0.8	20
VDISC_CS_29	1.43	36	0.99	25	1.17	29	0.8	20
VDISC_CS_30	1.04	26	1.1	27	1.14	28	0.68	17
VDISC_CP_31	1.5	37	1.15	29	1.42	35	0.91	22
VDISC_CP_32	1.17	31	0.97	25	1.2	31	0.82	20
VDISC_CP_33	1.35	34	1.1	28	1.42	37	0.87	21
VDISC_CP_34	1.06	29	0.83	21	1.02	27	0.64	16
VDISC_CP_35	1	25	0.86	21	0.86	22	0.48	12
VDISC_CP_36	1.09	31	0.74	20	0.88	24	0.65	16
VDISC_CP_37	1.08	30	0.9	24	1.02	28	0.55	13
VDISC_CP_38	0.96	24	0.75	18	0.89	23	0.32	7
VDISC_CP_39	1.13	29	0.77	19	0.95	25	0.64	16
VDISC_CP_40	1.36	35	0.88	23	1.03	27	0.63	16

ANEXO 15. Solicitud y aceptación de derecho de autor

Con el fin de obtener el permiso de autor para publicar en el apartado de Contexto los datos de una publicación interna del Centro Universitario Villanueva (CUV), denominada Plan estratégico 2007-2011, se ha realizado una petición al director general del CUV sobre los apartados y datos que se iban a reflejar, reproducidos de manera textual, en la tesis doctoral. Finalmente se concedió el permiso de la publicación.

Se refleja a continuación la carta emitida y el permiso recibido:

Estimado Director:

Con la presente solicito su permiso para publicar los datos que quedan reflejados respecto al “origen y andadura; identidad corporativa y señas de identidad del Centro Universitario Villanueva” que se recoge en el documento interno *Plan Estratégico 2007-2011*.

Estos datos son muy relevantes para la investigación, pues tratándose de un Estudio de Caso como el que se contempla en esta tesis, es necesario mostrar estos aspectos del contexto. El objetivo de la tesis es *Identificar, en el contexto de la investigación, las competencias profesionales más relevantes para el desempeño profesional del futuro maestro, y analizar cómo ha contribuido la formación recibida en la institución objeto de estudio al logro de dichas competencias, desde la percepción de los diferentes actores implicados.*

Muchas gracias por su atención,

Un cordial saludo

M^a Luisa Barceló Cerdá,

(Junto con la solicitud se adjuntó el Capítulo III Contexto de la investigación).