



Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial.

Purificación Pérez-García

► To cite this version:

Purificación Pérez-García. Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial.. Revista de Educacion, 2008, 347, pp.343-367. halshs-01534642

HAL Id: halshs-01534642

<https://shs.hal.science/halshs-01534642>

Submitted on 7 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial

Competences acquired by future teachers in the preservice teacher education

María Purificación Pérez García

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Granada, España*

Resumen

El objetivo de esta investigación es estudiar las competencias que los alumnos adquieren durante su formación inicial. Nos interesa comprobar si existen diferencias entre las distintas especialidades, así como averiguar qué competencias se adquieren durante el periodo de prácticum, cuáles durante el periodo de formación teórica en la facultad y cuáles en ambos lugares. Elaboramos un cuestionario, que llamamos Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro (CCPM), fruto de la revisión de la literatura, del cual calculamos su validez y fiabilidad. En función de nuestras hipótesis aplicamos distintos análisis estadísticos. Los resultados nos informan de que el cuestionario es fiable y válido. Los hallazgos muestran que los alumnos adquieren las competencias profesionales tanto de la carrera como del prácticum y de modo similar en las distintas especialidades. Sin embargo, también han revelado que las especialidades de Educación Especial y Primaria son en las que los alumnos encontraban más déficits en su competencia, aunque éstos son minoritarios, y las especialidades de Educación Infantil, Musical y Física como las especialidades en las que los alumnos se consideran más competentes. Por otro lado, los resultados también han mostrado que un porcentaje considerable, aunque no mayoritario, de las competencias se adquieren principalmente durante el prácticum. Cuestión que nos invita a reflexionar. Y que no hay ninguna competencia que se consiga exclusivamente durante la formación teórica en la carrera.

Palabras clave: competencia, prácticum, futuros docentes, formación inicial

Abstract

The purpose of this study is to examine the competences future teachers acquire during their pre-service training. We are interested in investigating whether there are differences between the different specializations. We also want to discover which competences are acquired during the practicum period, which are attained during the period of theoretical courses at the university, and which are the result of both. We elaborated a questionnaire called the Questionnaire on Teachers' Professional Competences (QTPC), which is the result of a literature review. We calculated the validity and reliability of this instrument. Depending on our hypotheses, we applied different statistical analyses. The results tell us that the questionnaire is reliable and valid. The findings show that the students acquire the professional aptitudes during both their university courses and their student teaching in a similar way in all the specializations. However, they also reveal that the Special Education and Primary Education specializations are the fields where the students found the most deficits in their competence. On the other hand, Early Childhood, Music and Physics Education were the specializations where the students thought of themselves as more competent. The results also showed that a large percentage, although not a majority, of the skills are acquired during student teaching. This point merits some reflection. Furthermore, there were no competences obtained exclusively during the theoretical university courses.

Key Words: competence, practicum, student in preservice, teacher education

Competencias adquiridas por los estudiantes de magisterio a través de su formación inicial

En la actualidad la polisemia es infinita y el sentido del concepto de competencia es difícil tanto en el «fondo» como en la «forma». En cuanto al «fondo», pensamos que se abren dos perspectivas: en la primera, hablamos de *competencias para todo ciudadano*, lo cual repercute de lleno en el replanteamiento de los sistemas de formación no universitario -habrá que incluir las competencias en los planes de estudio, como materias, áreas, con o sin evaluación y ser estudiadas- y universitaria -habrá que formar también desde la universidad de modo que todo el mundo aprenda competencias y las desarrolle en su ámbito personal y profesional y más aún en las titulaciones de Magisterio, donde como futuros maestros tienen que saber estimularlas-; en la segunda, hablamos de competencias *para las profesiones* o competencias profesionales.

Ambas vías están generando multitud de literatura, están obligando a reflexionar sobre la conveniencia de rediseñar los sistemas educativos actuales para los niveles no universitarios –haciéndose preguntas como ¿qué es básico para que un ciudadano pueda desenvolverse en la sociedad? – y los niveles universitarios, preguntándose si la universidad debe preparar para la práctica o para el enriquecimiento cultural personal e incluso reconsiderar la política educativa del país.

Planteamiento de la primera perspectiva son los abanderados, por un lado, por el Proyecto DeSeCo¹ (Definition and Selection of Competencies), y por otro, por las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo² (COM (2005) 548 final) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Aunque no están dirigidos específicamente a la Universidad –bien es verdad que las consecuencias y conclusiones sí repercuten en los sistemas de formación inicial por parte de las universidades–. El proyecto DeSeCo, distingue competencias clave que repercuten en los individuos y cómo el desarrollo de estas competencias individuales por parte de cada ciudadano contribuye a la sociedad.

En relación con las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, se parte de la idea de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. Así, en nuestro contexto, la Ley de Educación³, en su Preámbulo, explicita el compromiso con estos objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Mención también recogida en el artículo 2 del Decreto de Enseñanzas Mínimas⁴ sobre la finalidad de la Educación Primaria.

Ejemplo del segundo planteamiento es el Proyecto Tuning (2003), que estudia la búsqueda de competencias que permitan comparar perfiles académicos y profesionales dentro de un marco europeo de educación superior. Distingue competencias instrumentales (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (individuales y sociales) y sistémicas.

Si nos detenemos en la «forma», existen miles de definiciones, como señalan las complejas revisiones de Tejada (2005) y Navío (2005) que resultaría inviable enumerarlas. Con su lectura se vislumbra la evolución en el término competencia que pasa

⁽¹⁾ Informe final en D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers (Edición castellana de M. Pereyra y A. Bolívar, traducción de Pomares, J. (2005). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Málaga: Aljibe).

⁽²⁾ [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)

⁽³⁾ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n° 106 de 4 de mayo de 2006).

⁽⁴⁾ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

de una perspectiva estática (restringida) a una perspectiva dinámica (amplia). En esta última se hallan definiciones con matiz social (Eraut, 1998), psicológico (De Vicente, 1994; Ajello, 1999; Zabalza, 2003; Portelance, 2005) y de contexto (Corominas, 1999; Westera, 2001; Le Boterf, 2001; Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Tejada, 2005).

La competencia desde la perspectiva estática se aproxima a las *task* o *skills* estando compuesta por habilidades, actitudes, conocimientos y acción; y la dinámica, además de incluir los anteriores elementos, exige el movilizar, integrar, orquestar y transferir, así como la consideración del contexto. Apuntamos algunas por ser clarificadoras y por mostrar algún matiz distinto que enriquecen el panorama conceptual.

Clarificar el término competencia, como sugiere Westera (2001, p. 80), es complicado, pues ha sido usado en forma tan diversa que genera confusión. A pesar de todo, la define como «the ability to make satisfactory and effective decisions in a specific situation». La competencia incluye conocimiento, habilidades, actitudes, metacognición, pensamiento estratégico y presupone toma de decisiones consciente e intencional. Zabalza (2003) afirma que sirve para definir el sentido y los contenidos de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional. Es decir, qué conocimiento tengo que resolver para llegar a una situación.

En el III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria, los profesores Zabalza y Escudero dinamizaron un grupo de trabajo que arrojó la siguiente definición:

Las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (2004, p. 851).

En ese sentido, se apuntó que las competencias constituyen capacidades aplicadas que habilitan para:

- saber reconocer los problemas relevantes de una profesión;
- saber prever y detectar la existencia de los mismos en situaciones reales o simuladas;
- saber organizar su solución.

El grupo de trabajo convino en que había de distinguirse entre competencias Comunes y Propias. Las *primeras* serían aquellas competencias atribuibles a todos los estudios universitarios. Lo que la universidad deba aportar de formación a sus estu-

diantes sea cual sea su carrera; y las *segundas*, serían aquellas competencias propias de cada perfil profesional.

Otro matiz, dentro de la definición de competencia es el que narra Perrenoud (2004, p. 11) pues «es la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones». Destaca tres elementos: la situación, los recursos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, operaciones mentales complejas) y la naturaleza de los esquemas de pensamiento para orquestar y movilizar recursos en situaciones reales.

Las competencias no son en sí mismas recursos en el sentido de saber cómo actuar y cómo hacer, ni actitudes, sino que movilizan, integran y orquestan tales recursos. Cada movilización es propia y única (Le Boterf, 2001). Este autor dice que es un constructo y es el resultado de una combinación pertinente de recursos (conocimiento, conocer cómo hacer, redes de información, redes de relación).

La competencia es un concepto dinámico que se lo otorga el hecho de la movilización y del contexto, así como la transferencia por el hecho de que implica operaciones cognitivas complejas de unión teoría-práctica, de reflexión (Portelance, 2005) y de aplicación correcta de tal aprendizaje a los contextos distintos de donde fueron aprendidas las competencias. Es decir, las competencias deben poder proyectarse en contextos distintos de donde se adquirieron. Implican conocer, conocer cómo, conocer haciendo, pueden ser entrenadas, pero lo que diferencia la competencia es la capacidad para decidir cómo actuar en el momento y contexto adecuado.

Otro nuevo matiz es el aportado por Eraut (1998). Distingue entre los autores que tratan las competencias como un concepto *situado socialmente* (socially situated concept), como la habilidad para realizar tareas y papeles de acuerdo con los estándares esperados; y aquellos otros que lo definen como *situado individualmente* (como capacidad o características personales). Es decir, la capacidad es vista como un constructo más general que puede definirse como «aquello que una persona puede pensar o hacer, dado el contexto apropiado para demostrarlo» (Eraut, 1998, p. 135). A su vez, las capacidades se relacionan con unos criterios de referencia efectivos en cada profesión.

Una definición bastante completa es la de Tejada (2005), quien califica la competencia como «conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave». Este concepto, según este mismo autor, lleva «al análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de ese análisis se movilizan los recursos y saberes para resolver problemas con estándares y criterios de calidad».

En resumen, apreciamos que existen palabras que se repiten: movilizar («mobilizing»), integrar, orquestar, transferir, recursos, conocimientos, habilidades, actitudes y contexto. Incluso casi cada uno de estos conceptos está marcando una teoría fundamental o un giro epistemológico desde la psicología cognitiva, desde la sociología, desde la ética. La noción de competencia remite a situaciones problemáticas en que se requieren movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo. Una competencia es un saber hacer complejo, fundado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos. Los conocimientos o saberes teóricos se convierten en recursos o útiles que permiten actuar adecuadamente.

Competencias y la formación inicial

A poco que revisemos la literatura, los investigadores se preocupan de dilucidar cuáles son las habilidades que cualquier universitario debería poseer. Son interesantes los estudios de Auburn y Orifiamma (1990), de Marcelo (2001), de Barnett (2001), de Monereo y Pozo (2003) y el proyecto Tuning (2003).

Tejada (2005) entiende que está claro que la universidad debe tener como horizonte el potencial de empleabilidad para sus estudiantes. Pero cómo define la universidad la competencia. El profesor Zabalza (2003) plantea dos opciones: o bien se establecen competencias básicas y transversales a múltiples actuaciones profesionales posibles; o bien se elabora un mapa de competencias donde cada estudiante elige el tipo de orientación especializada que prefiere para su formación.

En cuanto a las competencias propias de los estudios de Magisterio, superada toda la tradición de los setenta, merecen destacarse los estudios de Zabalza (1994, 1996) quien sugiere varios tipos de competencias que los futuros profesores perfeccionarán en los centros (competencias transversales, las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica); la propuesta de Pollard y Tann (1997) quienes apuestan por unas competencias relacionadas con el contenido que tienen que enseñar, relativas a la actuación en clase (Comunicación, Metodología, Dirección de la clase, Evaluación), con la escuela y con el profesionalismo; la investigación de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005): saber, saber hacer, saber estar y saber ser; y la proposición de Perrenoud (2004) quien diseña diez grandes grupos de competencias para concretar

la profesionalidad deseable, dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos que corren.

Pero una cosa es el saber (capacidad) y otra cosa la aplicabilidad del saber (competencia). Ser capaz no significa ser competente (Tejada, 2005). Por eso dice Le Boterf (2001) que saber actuar en un escenario es competencia. La capacidad de aprender es competencia. Es un proceso que no se acaba nunca. Esta definición inmediatamente nos lleva a preguntas como:

- ¿los alumnos son capaces y/o competentes al acabar sus estudios?;
- ¿el plan de estudios debe diseñarse en función de lo que la profesión exige?;
- ¿el prácticum estimula más las competencias o las capacidades o ambas?;
- ¿en qué medida influye la carrera y el prácticum en lograr un alumno capaz y competente?

Tejada (2005) propone que un prácticum por competencias, contemplaría competencias de acción profesional relativas a: competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser).

Objetivos e hipótesis

Los objetivos que nos proponemos son:

- Estudiar las propiedades psicométricas del cuestionario creado para la investigación.
- Estudiar qué competencias adquiere el alumno de las distintas especialidades de Magisterio.
- Estudiar si existen diferencias entre las distintas especialidades en las competencias adquiridas.
- Estudiar si dichas competencias han sido adquiridas durante el prácticum o durante la carrera.

Las hipótesis son:

- Del objetivo 1:
 - Que ningún ítem correlaciona menos de 0'30 con la puntuación total.

- Que el cuestionario presenta una elevada fiabilidad.

- Que el cuestionario presenta una elevada validez.

■ Objetivo 3:

- Que existe un alto grado de acuerdo entre las distintas especialidades en las competencias adquiridas.

■ Objetivo 4:

- Que la mayor parte de las competencias se adquieren durante el prácticum.

Metodología

Muestra

Participaron en esta investigación 334 alumnos de tercer curso pertenecientes a las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial, Lengua Extranjera y Educación Musical de la diplomatura de Magisterio. El porcentaje supera el mínimo 20% propuesto por Fox (1987) para considerar a la muestra representativa de la especialidad (Tabla I).

TABLA I. Datos descriptivos de la muestra para cada especialidad

Especialidad	N	n	%	Género			
				Hombre		Mujer	
				n	%	n	%
Infantil	173	82	47.39	13	15.9	69	84.1
Primaria	248	90	36.29	16	17.8	74	82.2
Física	125	72	57.60	50	69.4	22	30.6
Especial	89	25	28.08	3	12	22	88
Extranjera	110	41	37.27	16	39	25	61
Musical	85	24	28.24	15	62.5	9	37.5
Total	830	334	40.24	113	33.8	221	66.2

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro (CCPM), diseñado para esta investigación (Anexo I). Se creó a partir de los ítems del cuestionario sobre Competencias Específicas Comunes a todos los magisterios (ANECA, 2005) más otros extraídos de la literatura (Perrenoud, 2004; Pérez, 2001, 2005; Pollard y Tann, 1997). Los ítems reflejan competencias sobre el saber, saber hacer, saber ser, saber estar, sobre la comunicación en el aula, la metodología de enseñanza, la dirección de una clase, la evaluación, la investigación, la profesionalidad y la reflexión.

Consta de 38 ítems y dos escalas de respuesta para cada ítem. En la primera, el sujeto debe indicar en qué grado considera que ha adquirido la habilidad enunciada, siendo 1= no la he adquirido en absoluto a 4= la he adquirido completamente. En la otra, debe indicar si la habilidad la adquirió durante la carrera o el prácticum o en ambos sitios. Se administró en una asignatura troncal de cada especialidad.

Análisis Estadísticos

Para el estudio psicométrico del cuestionario, se recurrió a la correlación ítem-total que nos indica si los ítems se relacionan de forma homogénea con la escala a la que pertenecen y el Alfa de Cronbach cuyo coeficiente nos informa de su variabilidad, es decir, de cómo cambia si un ítem es eliminado; la consistencia interna y la correlación entre las dos mitades donde el test se divide en dos partes, siendo necesario calcular la correlación entre ambas partes; y, por último, un análisis de componentes principales para su validez. Consiste en condensar la información aportada por un conjunto de variables en un conjunto de componentes, también llamados factores, para explicar la variabilidad observada en la matriz de información.

Después, se extrajeron los descriptivos de tendencia central y dispersión para conocer cuáles eran las competencias informadas en los cuestionarios. Con ellos obtenemos una visión global de la muestra y su forma de distribución.

Antes de estudiar si dichas competencias informadas se habían adquirido durante la carrera o el prácticum se averiguó mediante ANOVA si existían diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades respecto a las competencias informadas. En aquellas en las que el ANOVA reveló diferencias entre las especialidades, se practicó un análisis de contingencias entre competencias y lugar pero por capas, siendo la capa la especialidad. Con éste, averiguamos si existe alguna relación o asociación estadísticamente significativa entre las variables.

Resultados

Del objetivo I. Estudiar el cuestionario

Análisis de ítems

En primer lugar, se obtuvo la correlación de cada ítem con el total, tanto para la muestra total como para cada especialidad. De acuerdo con Nurosis (1993), la correlación de cada

ítem con el total debería ser mayor de 0.3 para aceptar que los ítems están homogéneamente relacionados con la escala a la que pertenecen. Para comprobar si las correlaciones ítems-total para cada especialidad se encontraban en los límites aceptables, se obtuvieron los estadísticos descriptivos y el intervalo de confianza al 95% para dichas correlaciones (Tabla II). Los resultados mostraron que para la muestra total y para todas las especialidades el límite inferior del intervalo de confianza (95%) era superior a 0.3.

TABLA II. Media, mediana, desviación típica e intervalos de confianza de las correlaciones ítems-total

Especialidad	Media	Mediana	Desviación típica	Intervalo de confianza (95%)
Infantil	0.41	0.39	0.11	0.37 – 0.44
Primaria	0.41	0.41	0.12	0.36 – 0.44
Educación Física	0.43	0.44	0.11	0.40 – 0.47
Especial	0.64	0.67	0.16	0.59 – 0.69
Lengua Extranjera	0.54	0.53	0.14	0.50 – 0.59
Musical	0.55	0.55	0.18	0.49 – 0.61
Total	0.48	0.49	0.08	0.45 – 0.51

En segundo lugar, se estudió cómo se modificaba la consistencia interna del cuestionario (alfa de Cronbach) cuando el ítem era eliminado. Tanto para la muestra total (nunca inferior a .9241) como para cada especialidad, la consistencia permanecía prácticamente invariable cuando el ítem correspondiente era eliminado. Por tanto, atendiendo a los resultados del análisis de ítems, no se eliminó ningún ítem.

Análisis de la fiabilidad

A continuación se examinó la fiabilidad del cuestionario analizando su consistencia interna y la correlación entre las dos mitades. Para la primera, se obtuvo el alfa de Cronbach tanto para la muestra total como para las distintas especialidades. Los resultados mostraron que el cuestionario presenta una buena consistencia interna oscilando los valores entre 0.894 para Educación Infantil y Primaria y 0.965 para Educación Especial.

Para la segunda, se aplicó el procedimiento de las dos mitades. Para ello se obtuvo la correlación de Spearman-Brown entre cada mitad y el alfa de Cronbach para cada mitad. Los resultados mostraron una buena correlación entre las dos mitades, oscilando los valores entre 0.818 para Educación Primaria y 0.920 para Educación Musical. En el caso del alfa de Cronbach para cada mitad osciló entre 0.810 para Educación Primaria y 0.954 para Educación Especial.

Los estudios de fiabilidad avalan que el cuestionario presenta una buena fiabilidad y una alta consistencia interna.

Análisis de la validez

A continuación se investigó la validez de constructo del cuestionario. Se obtuvo la estructura factorial del cuestionario mediante análisis de componentes principales. Los resultados advirtieron que el cuestionario no tenía una estructura unifactorial sino una estructura compuesta de 9 factores. Estos alcanzan el 55% de la varianza. El análisis factorial muestra un factor que explica más que el resto de los factores. El resto sólo explican un pequeño porcentaje del total de la varianza explicada.

En resumen, si consideramos los resultados del análisis de ítems, de los estudios de fiabilidad y de los de validez podemos considerar que el CCPM es un instrumento útil para evaluar las competencias profesionales adquiridas por los alumnos de Magisterio.

Del objetivo 2: estudiar qué competencias son adquiridas

En el caso de la muestra total, los ítems 4, 6, 15 y 16 obtienen una mediana de 2, es decir, los alumnos consideran que tienen poca competencia en esas competencias. Estos ítems se refieren a si el alumno posee formación científico-cultural y tecnológica, si tiene competencias para analizar las diversas concepciones de la educación, si posee competencias para desarrollar la función tutorial y, por último, para investigar. Por otro lado, los alumnos creen que poseen mucha competencia (mediana de 4) para respetar las diferencias individuales (ítem 5) y trabajar en equipo (ítem 18). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes (mediana 3).

Si profundizamos por especialidades, hay una serie de ítems en los que *todas* coinciden. Se muestran muy competentes en el respeto a las diferencias individuales (ítem 5). En cambio lo son poco en la formación tecnológica (ítem 4), en la investigación (ítem 16) y en la función tutorial (ítem 15).

En el caso de la especialidad de Educación Infantil, los alumnos poseen mucha competencia para trabajar en equipo (ítem 18), reconocer la necesidad de formación continua (ítem 24) y distribuir espacios y tiempo (ítem 38). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Primaria, 6, 7 y 20 obtienen una mediana de 2, es decir, poca competencia. Estos ítems se refieren a si el alumno sabe cuestionar las diversas concepciones de la educación (ítem 6), si sabe diseñar proyectos educativos para adaptar el currículum al contexto sociocultural (ítem 7) y si sabe colaborar con otros sectores de la comunidad educativa y el entorno (ítem 20). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Física, creen que poseen mucha competencia para trabajar en equipo (ítem 18), asumir la dimensión ética de la profesión

(ítem 22) y llevar solo un aula (ítem 28). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Especial, los ítems 3, 6, 7, 9, 11, 13 y 30 obtienen una mediana de 2, es decir, poca competencia en esas áreas. Estos ítems se refieren a si el alumno posee conocimiento de los contenidos (ítem 3), si sabe cuestionar las diversas concepciones de la educación (ítem 6), si sabe diseñar proyectos educativos para adaptar el currículum al contexto sociocultural (ítem 7), organizar la enseñanza ajustándola al nivel educativo (ítem 9), integrar actividades educativas y nuevas tecnologías (ítem 11), usar la evaluación en su función pedagógica (ítem 13) y diseñar pruebas para evaluar el aprendizaje (ítem 30). Por otro lado, poseen mucha competencia para trabajar en equipo (ítem 18). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Lengua Extranjera, los ítems 6, 7 y 27 obtienen una mediana de 2, es decir, poca competencia. Estos ítems se refieren a si sabe cuestionar las diversas concepciones de la educación (ítem 6), si sabe diseñar proyectos educativos para adaptar el currículum al contexto sociocultural (ítem 7) y por último, conocimiento de los documentos institucionales que existen (ítem 27). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Musical, aducen mucha competencia para tener una imagen realista de sí mismo (ítem 21), reconocer la necesidad de formación continua (ítem 24) y entender el lenguaje específico de los profesionales (ítem 29). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

TABLA III. Frecuencia y porcentaje de las medianas para cada especialidad

Especialidad	No la poseo	La poseo poco	La poseo bastante	La poseo mucho
	%	%	%	%
Infantil	0%	8%	81%	11%
Primaria	0%	16%	81%	3%
Física	0%	8%	81%	11%
Especial	0%	26%	69%	5%
Lengua Extranjera	0%	13%	84%	3%
Musical	0%	8%	81%	11%
Total	0%	11%	84%	5%

Del objetivo 3: diferencias por especialidades

Una vez estudiadas las competencias para las distintas especialidades y vista la variabilidad que presentaban se procedió a comprobar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas. Para ello, se realizaron 38 ANOVA para un diseño

univariado entregrupos, siendo la variable «especialidad» el factor y las respuestas en cada ítem las variables dependientes. Los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente en 14 variables (36.8%) (Tabla IV) y no existían diferencias entre las especialidades en 24 variables (63.2%).

Para los ítems en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se realizaron análisis *a posteriori*, utilizando el test de Scheffé, para conocer cómo las especialidades diferían entre sí (Tabla IV). Así, para el ítem 2, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Primaria y Educación Física, siendo Educación Primaria la especialidad que puntuó menos (media= 2.71) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.12). Para el ítem 3, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y Educación Primaria y especial, siendo Educación Infantil la que obtuvo la media más alta (media= 3.03) y Educación Primaria (media= 2.65) y Educación Especial (media= 2.36) las más bajas. Para el ítem 4, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y Educación Especial, siendo Educación Infantil la que obtuvo la media más alta (media= 2.47) y Educación Especial (media= 1.88) la más baja. Para el ítem 7, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y la Educación Primaria y especial, siendo Educación Primaria y la especial las especialidades que puntuaron menos (media= 2.47 y 2.24, respectivamente) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.02). Para el ítem 19, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y la Educación Primaria y especial, siendo Educación Primaria y la especial las especialidades que puntuaron menos (media= 2.96 y 2.80, respectivamente) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.34). Para el ítem 27, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y Lengua Extranjera, siendo Lengua Extranjera la especialidad que puntuó menos (media= 2.43) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.05). Para el ítem 28, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y la Educación Física con la Educación Especial, siendo la Educación Especial la especialidad que puntuó menos (media= 1.29) y la Educación Infantil y Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.30 y 3.34, respectivamente). Para el ítem 29, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y la Educación Primaria y especial, siendo Educación Primaria y especial las especialidades que puntuaron menos (media= 2.81 y 2.72, respectivamente) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.33). Para el ítem 30, los

resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Especial y Educación Física, Musical y Lengua Extranjera, siendo la educación especial la que menos puntuó (media= 2.28) y Educación Física, Musical y Lengua Extranjera las que más puntuaron (media= 3.11, 3.12 y 3.19, respectivamente). Por último, para el ítem 34, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y Educación Primaria, siendo Educación Infantil la que obtuvo la media más alta (media= 3.15) y Educación Primaria (media= 2.76), la más baja.

En resumen, en 14 de las 38 variables existían diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades, siendo el patrón general de estas diferencias que las especialidades de Educación Especial y Educación Primaria puntuaban significativamente menos que las especialidades de Educación Infantil y Física, que eran las que más puntuaban.

TABLA IV. Anovas de las diferencias entre especialidades para cada ítem

Ítems	F	p	An. a posteriori (Test de Scheffe)
2	3.05	.010	EP<EF
3	5.02	.000	EI>(EP=EE)
4	2.98	.012	EI>EE
7	5.80	.000	EF>(EP=EE)
19	3.72	.003	EF>(EP=EE)
27	3.49	.004	EF>LE
28	4.10	.001	(EI=EF)>EE
29	5.36	.000	EF>(EP=EE)
30	6.07	.000	(EF=LE=EM)>EE
34	3.20	.008	EI>EP

Nota: X= media aritmética; DT= desviación típica; EI= educación infantil; EP= educación primaria; EF= educación física; EE= educación especial; LE= lengua extranjera; EM= educación musical; = opinan igual; > opinan distinto

Del objetivo 4: competencias según el lugar

Por último, se procedió a estudiar si las competencias informadas por los alumnos en el CCPM se adquirían predominantemente durante la carrera, el prácticum o en ambos sitios. Debido a las diferencias encontradas entre las especialidades, se analizarán aquellos ítems en los que había diferencias.

Se realizaron 14 análisis de contingencia, combinando cada ítem (competencia: nada, poco, bastante, mucho) con las tres posibilidades de adquisición (carrera, prácticum, ambos) y con la especialidad de magisterio (Infantil, Primaria, Física, especial, Lengua Extranjera y Educación Musical). Los resultados mostraron que existía una asociación estadísticamente significativa en 11 de los 14 análisis. El análisis de los porcentajes mostró que en 7 de los 14 análisis se alcanzó la significación estadística porque el mayor porcentaje

de respuesta se dio para la opción «ambos» y el menor porcentaje para la opción «carrera» para la especialidad o especialidades significativas. Así, en el ítem 2, fue estadísticamente significativa la asociación para Educación Primaria; en el ítem 3, lo fue para Lengua Extranjera; en el ítem 4, para Educación Física; en el ítem 19, para Lengua Extranjera; en el ítem 30, para Educación Primaria; en el ítem 31, para Educación Primaria; y en el ítem 34, para Educación Primaria, Lengua Extranjera y Educación Musical.

Por otro lado, en 3 de los 14 análisis se alcanzó la significación estadística porque el mayor porcentaje de respuesta se dio para la opción «prácticum» y el menor para «carrera» para la especialidad o especialidades significativas. Así, en ítem 8, fue estadísticamente significativa la asociación para Educación Primaria; en ítem 28, para Educación Física y Educación Musical; y en el ítem 29, para Lengua Extranjera.

Tan sólo para el ítem 38 existió una asociación estadísticamente significativa diferenciada para «prácticum» o «ambos», según la especialidad. Así, en este ítem, existió asociación significativa para «prácticum» en la especialidad de Educación Física y para «ambos» en Lengua Extranjera y Educación Musical.

Por último, no existió asociación significativa para ninguna especialidad en los ítems 6, 7 y 27.

En resumen, considerando los hallazgos estadísticamente significativos, se aprecia que mayoritariamente los alumnos creen que tanto la carrera como el prácticum son los lugares donde se adquieren las competencias profesionales, pero que existen ciertas competencias donde el prácticum es más importante para dicha adquisición. Por otro lado, también se aprecia que no existe ninguna competencia profesional que los alumnos consideren que el lugar predominante de adquisición sea sólo la carrera. Por último, en seis competencias, los alumnos de las especialidades contestaron por igual a carrera, prácticum y ambos, no existiendo asociación estadísticamente significativa (Tabla IV), es decir, no hay preferencia por un lugar, se adquiere por igual en los distintos momentos.

TABLA V. Resumen de los hallazgos estadísticamente significativos en los análisis de contingencia

Competencia	Especialidad	Carrera	Prácticum	Ambos
1	Todas			√
2	Primaria			√
3	L. Extranjera			√
4	E. Física			√
5	Todas			√
6	Ninguna			
7	Ninguna			
8	Primaria		√	
9	Todas		√	

10	Todas	√	
11	Todas	√	
12	Todas		√
13	Todas		√
14	Todas	√	
15	Todas		√
16	Todas	√	
17	Todas		√
18	Todas		√
19	L. Extranjera		√
20	Todas		√
21	Todas		√
22	Ninguna		
23	Todas		√
24	Ninguna		
25	Todas	√	
26	Todas		√
27	Ninguna		
28	E. Física	√	
	Musical	√	
29	L. Extranjera	√	
30	Primaria		√
31	Primaria		√
32	Ninguna		
33	Todas	√	
34	Primaria		√
	L. Extranjera		√
	Musical		√
35	Todas		√
36	Todas		√
37	Todas	√	
38	E. Física	√	
	L. Extranjera		√
	Musical		√

Discusión

El objetivo general de este trabajo de investigación fue conocer qué competencias profesionales se adquieren durante el periodo de formación inicial. Este objetivo general se dividió en varios objetivos específicos como estudiar la bondad del cuestionario, conocer las competencias profesionales que adquieren los alumnos, estudiar las posibles diferencias en competencias entre las especialidades y si dichas competencias se adquirirían más durante la carrera o el prácticum.

Sobre propiedades psicométricas

Con respecto a la bondad del CCPM, los resultados constatan que está bien construido y presenta buena fiabilidad y una validez aceptable.

Los resultados del análisis de ítems han mostrado que todos los ítems contribuyen de modo aceptable al cuestionario, superando todos el criterio del 0.30 cuando se analizaba la muestra total. Cuando este mismo análisis se realizó por especialidades, algunos ítems correlacionaron por debajo del criterio. Desde nuestro punto de vista, este hecho se debe fundamentalmente al reducido, aunque representativo, tamaño de la muestra en algunas especialidades. Este argumento se ve apoyado por hechos: Primero, ninguno de los ítems que en alguna especialidad no alcanzó el criterio, dejó de alcanzarlo para la muestra total, es decir, con mayor tamaño de muestra todos los ítems contribuían al cuestionario; y, segundo, no existe consistencia del ítem que puntuó menos del criterio a través de las especialidades, es decir, los ítems que puntuaron por debajo en cada especialidad fueron diferentes. Por este motivo, consideramos que la hipótesis primera del estudio se ha confirmado.

Por otro lado, con respecto a la fiabilidad, los dos procedimientos utilizados han mostrado unos resultados muy buenos. En relación con la consistencia interna, tanto para la muestra total como para las especialidades, el menor valor obtenido fue de 0.89 y respecto a la fiabilidad por el procedimiento de las dos mitades, el menor valor obtenido fue de 0.86. Esto nos permite afirmar que la hipótesis segunda también se ha confirmado.

Por último, respecto a la validez, los resultados han mostrado un constructo constituido por nueve factores que explicarían el 55% de la varianza. Este porcentaje de varianza explicada se considera modesto y se ve influido por varios factores. El primero, la dificultad de definición del constructo de competencia profesional que tiene que incluir necesariamente tanto factores relacionados con las actitudes, con las aptitudes como con los conocimientos técnicos. Así, algunos estudios sobre competencias docentes, sitúan 10 grandes bloques (Perrenoud, 2004), 8 bloques Pollard y Tann (1997), 4 por parte de Tejada (2005) y la ANECA (2005) recoge 4 bloques. Por otro lado, el propio constructo de competencia profesional del maestro es multidimensional y polisémico. Así, nuestros resultados coincidirían con los de los anteriores autores, en el sentido de encontrar numerosas dimensiones en el constructo.

Por tanto, entendemos que la varianza explicada encontrada, aunque modesta, está dentro de lo esperable. Por este motivo, aceptamos la hipótesis tercera como parcialmente cumplida. En resumen, los datos obtenidos permiten afirmar que el CCPM es un instrumento útil para los objetivos del estudio.

Sobre el análisis de las competencias

Los alumnos consideran que poseen la mayoría de las competencias profesionales y esto ocurre en todas las especialidades. Por tanto, se puede considerar que los alumnos se creen competentes para desarrollar su profesión.

Se localizan algunos ítems en los que existe congruencia en todas las especialidades sobre su «no competencia», a saber, sobre la formación científico-cultural y tecnológica, si sabe analizar las diferencias culturales o si participa en proyectos de investigación. Todo indica su poca formación en el área científica. Aunque se contemplen en alguna especialidad asignaturas optativas sobre investigación educativa, la casuística de horarios, de limitación de asignaturas por especialidades, de itinerarios en optativas, de solapamiento, en realidad, hace difícil que se cursen por la mayoría de los alumnos. Una posible solución estaría en el prácticum. Es el momento ideal para que el alumno mire la práctica de forma reflexiva, «en forma de pregunta» (Pérez, 2001) y sea capaz de indagar sobre ella.

Sin embargo, aunque existe congruencia en todas las especialidades, también existen diferencias. La especialidad de Educación Especial es la que presenta mayor número de ítems en los que los alumnos se consideran poco competentes y, en menor grado, también la Educación Primaria y Lengua Extranjera. Mayoritariamente son los ítems 3, 4, 6, 7, 9, 13, 15, 16, indicando que las competencias referidas al saber hacer no las potenciamos demasiado entre el alumnado. Son los de Educación Infantil, Física y Musical, los que más competencias dicen poseer.

Sobre las diferencias entre especialidades

Los resultados mostraron que mayoritariamente no existían diferencias estadísticamente significativas en el 63,2% de los ítems pero sí en el 36,8%.

El análisis de los ítems en los que había diferencias ha mostrado que dichas diferencias surgen principalmente porque las especialidades de Educación Especial y Primaria han puntuado menos en esos ítems que las especialidades de Educación Física e Infantil. Estas diferencias deben hacernos reflexionar al profesorado de la titulación e investigar y profundizar más y averiguar si la causa es la formación del profesorado universitario, su actitud ante el prácticum, el tipo de alumnado que cursa estas especialidades y su grado de implicación. En el caso de Infantil, tanto el profesorado de esta titulación como su alumnado están muy satisfechos tanto con los resultados,

como con la formación impartida, incluso con su plan de estudios, según se desprende del Informe de Autoevaluación de la especialidad de Educación Infantil (Campos, Neuman, Conde, Pérez, Jaldo, Martínez, 2005).

La pregunta que nos hacemos es, ¿por qué la ANECA no ha preguntado a los estudiantes de las distintas especialidades de Magisterio sobre las competencias, antes de hacerlo a cualquier otro colectivo, o al menos después? Ha dirigido su atención a maestros, inspectores, directores y otros agentes sociales, en total 891 personas. En nuestra investigación 334 alumnos de Magisterio han dicho qué competencias poseen y cuáles han adquirido en la carrera o en el prácticum o en ambos momentos. No podemos pensar que partimos de cero, que antes de las competencias actuales no se hacía nada en la formación inicial *ni se formaba sin conseguir algo*. No sabemos por qué razón se intenta vender la idea de que todo este fenómeno de las competencias es algo *distinto, necesario y nuevo*. Pero es que los datos de esta investigación contradicen esa idea, ya que los alumnos dicen que poseen en gran medida las competencias sobre las que han sido encuestados. Y tales competencias, entre otras, son las defendidas por la ANECA. Estos alumnos han estudiado con el último Plan de Estudios de 2000, sin pensar en competencias.

Sobre el lugar de adquisición

Una vez conocidas en qué competencias existían diferencias estadísticamente significativas se estudió si dichas competencias se adquirían principalmente durante la carrera, durante el prácticum o en ambos lugares, haciendo dicho estudio por especialidad en aquellas competencias en las que existían diferencias entre especialidades. Los resultados mostraron que mayoritariamente (52,6%) las competencias se adquieren tanto en la carrera como durante el prácticum, que el 29% de las competencias se adquiere mayoritariamente sólo durante el prácticum, que en el 15,8% no se alcanzó asociación estadísticamente significativa y que para el ítem 38 dependía de la especialidad. Además, en ninguna competencia los alumnos informaron que la carrera fuera la única fuente de adquisición.

El análisis de los ítems que se adquieren mayoritariamente durante el prácticum revela que corresponden a competencias relacionadas con la persona e implicadas en el desarrollo profesional del maestro. Ejemplos de estas competencias se refieren a promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, seleccionar los materiales para las clases, saber controlar la disciplina en clase, llevar un aula solo, etc. Dichas competencias están relacionadas con la práctica diaria y los alumnos tienen la posibilidad de desarrollarlas sólo durante el prácticum.

Debemos destacar también el hecho de que ninguna competencia profesional haya sido seleccionada como de adquisición mayoritaria durante la carrera. Una posible explicación para este dato estriba en el carácter teórico de la formación universitaria que es muy necesaria para formar un profesional competente pero que requiere una oportunidad de aplicación práctica durante el prácticum para que el alumno se considere competente. Por este motivo, desde nuestro punto de vista, los alumnos mayoritariamente seleccionaron la opción «ambos».

Por otro lado, el análisis del ítem 38 («Hasta qué punto sabes distribuir los espacios y tiempos dentro de un aula: ...») ha mostrado efectos diferentes entre la especialidad de Educación Física que adquiere la competencia principalmente durante el prácticum y las especialidades de Lengua Extranjera y Educación Musical que adquieren las competencias tanto durante el prácticum y durante la carrera. Esto podría ser explicado por los requerimientos técnicos específicos de cada especialidad que explicaría que los estudiantes de Educación Física dependan más del prácticum que las otras especialidades para adquirir la competencia en la distribución de espacios.

Conclusiones

De la presente investigación se obtienen las siguientes conclusiones:

- El Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro (CCPM) es un instrumento útil para recoger la opinión de los participantes sobre el haber o no conseguido determinadas competencias.
- Los alumnos dicen disponer de la mayoría de las competencias.
- Las especialidades de Educación Especial y Primaria son en las que los alumnos encontraban más déficits en su competencia, aunque éstos son minoritarios, y las especialidades de Educación Infantil, Musical y Física como las especialidades en las que los alumnos se consideran más competentes.
- Los alumnos de Magisterio adquieren las competencias profesionales tanto de la carrera como del prácticum y de modo similar en las distintas especialidades.
- Un porcentaje considerable, aunque no mayoritario de las competencias, se adquieren principalmente durante el prácticum
- Ninguna competencia se consigue sólo en la carrera.

Estas dos últimas conclusiones conducen a que replanteemos el sistema formativo del prácticum, ya que con los nuevos títulos de Grado, el prácticum cobra un nuevo sentido formativo para todos los agentes que intervienen en él: alumnado, profesorado de los colegios y profesorado de la facultad.

La formación por competencias en el prácticum obliga al replanteamiento de una serie de interrogantes: ¿Cómo comprobaremos que un alumno es capaz y competente durante el prácticum? Las plataformas virtuales de supervisión servirían de gran ayuda (Aula Web, Ágora Virtual...). ¿Qué exigiremos al alumno (memoria, mapas conceptuales, resolución de casos, contrastación de teoría, supervisión reflexiva, informe autobiográfico narrativo, biogramas...)? ¿Cómo provocaremos la aplicación de la teoría (capacidad) a la práctica (competencia)? ¿Cómo estimularemos esta situación desde la facultad y desde los Centros? ¿En qué formaremos tanto al supervisor como al tutor? ¿Será necesario cerciorarse de la capacidad y competencia tanto del tutor como del supervisor?

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA
- AJELLO, A. M. (1999). Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica, en *API*, 5-6, 87-93. En M.A. ZABALZA (2003): o. c.
- AUBERN, S. & ORIFIAMMA, R. (1990). *Les competences de 3em dimension*. Paris, Conservatorio de Arts e Metier. En M.A. ZABALZA (2003): o. c.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- CAMPOS, M.L., NEUMAN, V., CONDE, J.L., PÉREZ, M.P., JALDO, C. Y MARTÍNEZ, C. (2005). *Evaluación de la titulación: Maestro Especialista en Educación Infantil*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- ERAUT, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), 127-139.
- FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARCELO, C. (2001). Función docente: nuevas demandas para viejos propósitos. En C. MARCELO (coord.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.
- MONEREO, C. Y POZO, J. J. (2003). La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. MONEREO Y J. J. POZO (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- NUROSIS, M. (1993). *SPSS. Statistical data analysis*. New York: SPSS Inc.
- PÉREZ, M. P. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las Etapas de Educación Infantil y Primaria: un Modelo Reflexivo de Supervisión*. Granada, Tesis doctoral.
- (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 315-332.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Oporto: Edições ASA.
- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- POLLARD, A. & TANN, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- ZABALZA, M. A. (1994). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación de programa y de los estudiantes. En L. MONTERO, B. CEBREIRO Y M. A. ZABALZA (coords.), *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Departamento de D.O.E.
- (1996). El Prácticum y los centros de desarrollo profesional. En AA. VV, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE.
- (2003). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M. RAPOSO (COORDS), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.

ZABALZA, M. A. Y ESCUDERO, J. M. (2004). Conclusiones: diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. En A. VILLA, C. YÁNIZ, J. SOLABARRIETA, M. A. ZABALZA, F. TRILLO, A. CID Y C. MOYA, *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 2.

Fuentes electrónicas

PROYECTO TUNING (2003). *Sintonización y armonización de estudios entre países europeos*. Consultado el 15 de noviembre de 2004, de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

PORTELANCE, L. (2005). *En aval de l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement: une compréhension commune de la formation à l'enseignement*. Consultado el 15 de septiembre de 2005, de <http://www.acfas.ca/acfas73/C1443.HTM>

TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 30 de abril de 2006, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

Dirección de contacto: María Purificación Pérez García. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada, España. E-mail: mpperez@ugr.es

ANEXO I

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO	1	2	3	4	Durante Carrera	Durante Prácticum	Ambos
1. En qué medida posees la capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje) 2. En qué medida posees la capacidad para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...) 3. En qué medida tienes conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, de su singularidad epistemológica y de su didáctica 4. En qué medida posees formación científico-cultural y tecnológica 5. En qué medida posees la capacidad de respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa 6. En qué medida sabes analizar y cuestionar las concepciones de la educación que propone tanto la Administración Educativa como las que surgen de las investigación 7. Hasta qué punto sabes diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural 8. En qué medida sabes promover el aprendizaje autónomo de los alumnos según su nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación 9. En qué medida posees la capacidad para organizar la enseñanza, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel educativo 10. Hasta qué punto posees la capacidad de preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en las distintas áreas 11. En qué medida sabes utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación 12. Hasta qué punto sabes promover la calidad de los contextos (aula/centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que garantices el bienestar del alumno 13. En qué medida sabes utilizar la evaluación, en su función pedagógica (elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y aprendizaje) y no meramente acreditativa 14. Hasta qué punto tienes la capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva 15. En qué grado sabes desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y a padres 16. Hasta qué punto participas en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje 17. En qué medida posees la capacidad de comunicación: expresión oral, escrita, gestual... 18. Hasta qué punto posees la capacidad de trabajar en equipo con los compañeros compartiendo saberes y experiencias 19. En qué medida sabes dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas 20. Hasta qué punto posees la capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno 21. Hasta qué punto tienes una imagen realista de ti mismo, asumes responsabilidades y relativizas las posibles frustraciones 22. En qué medida sabes asumir la dimensión ética de la profesión de maestro, potenciando en el alumno una actitud de ciudadanía crítica y responsable 23. Hasta qué punto tienes adquirido el compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral 24. En qué medida asumes la necesidad de tu desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de tu propia práctica							

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO	1	2	3	4	Durante Carrera	Durante Prácticum	Ambos
25. En qué medida sabes controlar la disciplina en el aula							
26. En qué medida sabes cómo funciona un centro: qué hace el director, jefe de estudios...							
27. En qué medida sabes qué documentos institucionales existen: PEC, PCC, UD, ACI							
28. Hasta qué punto tienes capacidad de llevar un aula tú solo/a							
29. Hasta qué punto posees la capacidad de entender el lenguaje específico que utiliza un profesional en ejercicio							
30. En qué medida sabes diseñar una prueba para evaluar el aprendizaje del alumno							
31. Hasta qué punto posees tu propia teoría personal de la enseñanza							
32. Hasta qué punto sabes comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que tú creías que era							
33. Hasta qué punto sabes analizar el efecto que produce tu enseñanza							
34. Hasta qué punto posees la capacidad de reflexionar sobre la repercusión de tu enseñanza sabiendo que tu reflexión hará que modifiques tu actuación en el aula							
35. En qué medida tienes la capacidad de cuestionarte qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué							
36. En qué medida posees la capacidad de formular hipótesis sobre tu actuación en el aula							
37. Hasta qué punto sabes situarte ante los problemas que se plantean en un aula: falta atención, motivación, dificultad de los contenidos							
38. Hasta qué punto sabes distribuir los espacios y tiempos dentro de un aula: colocar los niños, decorar aula, repartir los materiales, qué hacer al entrar, al salir, antes y después del recreo							