

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN EL PRÁCTICUM DE LOS
GRADOS DE MAGISTERIO: ESTUDIO EMPÍRICO
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Michelle Mendoza Lira

Bajo la dirección de los doctores

Juan Manuel Álvarez Méndez

Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN EL PRÁCTICUM DE LOS GRADOS
DE MAGISTERIO: ESTUDIO EMPÍRICO DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR**

Por

Michelle Mendoza Lira

Bajo la Dirección del Doctor

Juan Manuel Álvarez Méndez

Madrid, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Tesis Doctoral

**ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN EL PRÁCTICUM DE LOS GRADOS
DE MAGISTERIO: ESTUDIO EMPÍRICO DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

Presentada por Michelle Mendoza Lira

Director de Tesis: Juan Manuel Álvarez Méndez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Madrid, 2012

A Celinda, Janisse y Mauricio.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar esta Tesis Doctoral expresando mis sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que, de una u otra forma, han participado y contribuido en esta investigación.

En primer lugar, a mi Director de Tesis, D. Juan Manuel Álvarez Méndez, catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, por el apoyo otorgado durante este proceso y la confianza depositada en mi trabajo.

En segundo lugar, al sistema BECAS CHILE, a través del “Programa de Formación de Capital Humano Avanzado” de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), por concederme una beca para el estudio de un doctorado en el extranjero.

Por otro lado, y de manera muy especial, a mi familia. Sin el apoyo de mi madre, de mi hermana y de Mauricio hubiera sido imposible soportar estos cuatro años lejos de mi país y de mi gente. Les agradezco infinitamente la compañía, a pesar de la distancia, y el amor incondicional entregado día a día.

Finalmente, quiero dar las gracias a mis amigos y amigas de siempre, y a todas las personas maravillosas que he conocido gracias a mi estadía en España. Esta experiencia que comenzó hace cuatro años me ha permitido redescubrir el verdadero sentido de la amistad.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento y justificación del problema.....	19
--	----

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS.

1. Hacia una definición del término competencia.....	25
2. Características de las competencias.....	28
2.1. Recursos de los que dispone.....	28
2.2. Movilización de sus componentes.....	31
2.3. Ámbito experiencial.....	32
2.4. Contexto de ejecución.....	33
2.5. Un modelo de aproximación a las competencias.....	34
3. Clasificación de las competencias.....	35
4. Trayectoria histórica y enfoques de la formación profesional basada en competencias.....	40
4.1. Enfoque conductista.....	40
4.2. Enfoque funcional.....	42
4.3. Enfoque constructivista.....	44
4.4. Enfoque holístico.....	47
4.5. Las competencias desde los distintos enfoques de formación profesional: Síntesis gráfica.....	50

CAPÍTULO II. COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA.

1. Panorama actual de la Universidad	51
2. Competencia y profesionalidad en los estudios universitarios	55
3. Implicaciones de la formación basada en competencias en el ámbito universitario	59
3.1. <i>Sentido de la formación profesional</i>	60
3.2. <i>Enfoque del paradigma enseñanza-aprendizaje</i>	62
3.3. <i>Papel del docente universitario</i>	65
3.3.1. <i>Estructuración de las situaciones de aprendizaje</i>	67
3.4. <i>Títulos y planes de estudio</i>	69
3.5. <i>Sistema de evaluación de las competencias</i>	71
3.6. <i>Algunas condiciones para promover la adquisición, el desarrollo y el mantenimiento de las competencias</i>	74
4. Encuentros y desencuentros de la formación profesional basada en competencias	76
4.1. <i>Ciertos puntos críticos del enfoque</i>	76
4.2. <i>Principales aportes del modelo</i>	79

CAPÍTULO III. FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DESDE UN MODELO POR COMPETENCIAS.

1. Relevancia del perfil profesional, las funciones y los conocimientos del docente en los modelos de formación inicial por competencias.....	82
2. Competencias profesionales necesarias para la enseñanza.....	87
2.1. <i>Revisión de algunas propuestas.....</i>	<i>90</i>
3. Aproximación a un sistema de formación inicial de maestros a partir de un enfoque competencial: El caso de España.....	97
3.1. <i>Orígenes del actual modelo de formación profesional. El reto del Espacio Europeo de Educación Superior.....</i>	<i>98</i>
3.1.1. <i>Proyecto Tuning: Mapa de competencias para la formación profesional....</i>	<i>102</i>
3.1.2. <i>Políticas para la integración de las universidades españolas al EEES.....</i>	<i>105</i>
3.2. <i>Panorama actual de la formación de maestros en España.....</i>	<i>107</i>

CAPÍTULO IV. EL PRÁCTICUM COMO UN ESPACIO PARA ADQUIRIR Y DESARROLLAR COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

1. Aspectos generales de la formación práctica universitaria.....	110
1.1. <i>Modelos de Prácticum en la formación universitaria.....</i>	<i>112</i>
2. El Prácticum en la formación de maestros: sus principales aportaciones.....	114
2.1. <i>Nexo entre la teoría y la práctica.....</i>	<i>116</i>
2.2. <i>Posibilitador de procesos reflexivos.....</i>	<i>120</i>
2.3. <i>Promotor del proceso de socialización e identidad docente.....</i>	<i>122</i>

3. El Prácticum de Magisterio como catalizador de competencias profesionales.....	125
4. Funciones de los agentes involucrados en el Prácticum de Magisterio.....	131
4.1. <i>Profesor/Tutor universitario.....</i>	132
4.2. <i>Profesor colaborador/Mentor de prácticas.....</i>	133
4.3. <i>Estudiante en prácticas/Aspirante a maestro.....</i>	135
4.4. <i>Consideraciones finales.....</i>	137
5. Sentido formativo y legal del Prácticum en la formación inicial docente de España.....	139

TERCERA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Presentación de la investigación.....	144
2. Objetivos del estudio.....	145
2.1. <i>Objetivo general y específicos 1.....</i>	146
2.2. <i>Objetivo general y específicos 2.....</i>	146
3. Diseño de la investigación.....	147
4. Variables.....	147
5. Descripción de la población y de la muestra.....	148
6. Procedimiento.....	152
7. Análisis estadísticos.....	153
8. Instrumento de recogida de datos.....	154
8.1. <i>Finalidad y tipo de instrumento.....</i>	154
8.2. <i>Procedimiento metodológico.....</i>	154
8.2.1. <i>Etapas para la elaboración del cuestionario.....</i>	154

8.2.1.1. Primera etapa: Determinación de las variables objeto de medición.....	154
8.2.1.2. Segunda etapa: Elaboración de un banco de ítems.....	155
8.2.2. Etapas del proceso de validación del cuestionario.....	156
8.2.2.1. Características generales del proceso de validación.....	156
8.2.2.2. Primera etapa: Juicios de expertos para la validez de contenido.....	157
8.2.2.3. Segunda etapa: Aplicación de prueba prepiloto.....	158
8.2.2.4. Tercera etapa: Aplicación de prueba piloto.....	159
8.2.2.5. Participantes del estudio piloto.....	160
8.3. Análisis.....	162
8.3.1. Procedimiento general de análisis de datos.....	162
8.3.2. Análisis preliminar de la fiabilidad.....	162
8.3.3. Análisis factorial exploratorio (Validez de Constructo).....	164
8.3.4. Análisis y descripción de los factores.....	168
8.3.4.1. Análisis de factores.....	168
8.3.4.2. Descripción de factores.....	170
8.3.5. Confiabilidad global y por factor del cuestionario.....	174
8.4. Factores e ítems del cuestionario “Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”.....	175

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

1. Organización de los resultados	178
2. Tercera Variable: <i>Evaluación de algunos aspectos del Prácticum.</i>	178
2.1. <i>Conocer el grado de satisfacción sobre la organización del Prácticum y el soporte recibido de los principales agentes involucrados en el mismo (Objetivo específico 1)</i>	179
2.1.1. <i>Grado de Satisfacción en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria</i>	179
2.1.2. <i>Grado de Satisfacción en el Grado de Maestro en Educación Infantil</i>	183
2.1.3. <i>Grado de Satisfacción en el Grado de Maestro en Educación Primaria</i>	187
2.2. <i>Conocer el grado de acuerdo o desacuerdo respecto del aporte de los agentes del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales (Objetivo específico 2)</i>	191
2.2.1. <i>Grado de acuerdo/desacuerdo en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria</i>	191
2.2.2. <i>Grado de acuerdo/desacuerdo en el Grado de Maestro en Educación Infantil</i>	195
2.2.3. <i>Grado de acuerdo/desacuerdo en el Grado de Maestro en Educación Primaria</i>	200
3. Cuarta Variable: <i>Competencias profesionales que se movilizan durante el Prácticum</i>	204

3.1. Identificar la existencia de posibles diferencias entre las valoraciones de los estudiantes respecto de la aportación del Prácticum en la adquisición y desarrollo de las dimensiones competenciales necesarias para la enseñanza (Objetivo específico 3).....	205
3.1.1. Valoración de las dimensiones competenciales de acuerdo al Grado de Magisterio.....	206
3.1.2. Valoración de las dimensiones competenciales de acuerdo al Prácticum (I y II).....	208
3.1.2.1. Grado de Maestro en Educación Infantil.....	209
3.1.2.2. Grado de Maestro en Educación Primaria.....	211
3.2. Reconocer, en aquellas dimensiones competenciales que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes, cuáles son las competencias profesionales específicas donde se hallan dichas desigualdades (Objetivo específico 4).....	214
3.2.1. Valoraciones de las competencias profesionales de acuerdo al Grado de Magisterio.....	214
3.2.2. Valoraciones de las competencias profesionales de acuerdo al Prácticum (I y II).....	217
3.2.2.1. Grado de Maestro en Educación Infantil.....	217
3.2.2.2. Grado de Maestro en Educación Primaria.....	221

CUARTA PARTE: SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.

1. Preámbulo	225
2. Discusión	227
2.1. <i>Propiedades psicométricas de la escala propuesta (Primer objetivo específico del objetivo general I)</i>	227
2.2. <i>Competencias y dimensiones competenciales del Prácticum (Segundo objetivo específico del objetivo general I)</i>	230
2.3. <i>Grado de satisfacción sobre la organización del Prácticum y el papel de sus principales agentes (Primer objetivo específico del objetivo general II)</i>	233
2.4. <i>Grado de acuerdo o desacuerdo respecto al aporte de los agentes del Prácticum en la movilización de competencias (Segundo objetivo específico del objetivo general II)</i>	236
2.5. <i>Dimensiones competenciales y competencias profesionales que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes (Tercer y cuarto objetivo específico del objetivo general II)</i>	238
3. Conclusiones	241
3.1. <i>Acerca del objetivo general y específicos I</i>	241
3.2. <i>Acerca del objetivo general y específicos II</i>	243
4. Limitaciones del estudio e implicaciones futuras	247
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Competencias a adquirir en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de acuerdo a las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007.....	299
Anexo II. Carta y cuestionario dirigidos a los jueces expertos para la validación de contenido.....	302
Anexo III. Carta dirigida a los(as) Vicedecanos(as) de Prácticum de las Facultades de Educación de Universidades Públicas y Privadas de la Comunidad de Madrid.....	322
Anexo IV. Varianza total explicada en el análisis factorial exploratorio del cuestionario “Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”.....	324
Anexo V. Protocolo final de aplicación del cuestionario “Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”.....	326

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de las competencias.....	29
Figura 2. Visión de las competencias desde los distintos enfoques de formación profesional.....	50
Figura 3. Pasos hacia el desarrollo profesional.....	58
Figura 4. Un Marco para entender la enseñanza y el aprendizaje.....	86
Figura 5. Marco para articular las competencias docentes desde el imperativo de garantizar a todos una buena educación.....	93
Figura 6. Dimensiones competenciales de las prácticas externas.....	128

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición de competencias.....	35
Tabla 2. Contenidos de las competencias.....	37
Tabla 3. Paralelismo entre los pilares de la educación, los saberes y sabores profesionales y las competencias de acción profesional.....	39
Tabla 4. Formación basada en el conocimiento versus formación basada en la competencia.....	61
Tabla 5. Elementos diferenciales entre Evaluación Tradicional y Evaluación centrada en Competencias.....	73
Tabla 6. Competencias específicas del área de Educación. Proyecto Tuning.....	104
Tabla 7. Resumen de las variables de la investigación.....	147
Tabla 8. Características sociodemográficas de los participantes y otras variables descriptivas relacionadas con aspectos organizativos del Prácticum.....	149
Tabla 9. Características sociodemográficas y otras variables descriptivas de los participantes en el estudio piloto de la investigación.....	160
Tabla 10. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento.....	163
Tabla 11. Resultados KMO y prueba de Bartlett.....	165
Tabla 12. Porcentaje de varianza total explicada (Fragmento).....	166
Tabla 13. Matriz de componentes rotados.....	167
Tabla 14. Confiabilidad de los factores del cuestionario. Método Alfa de Cronbach.....	175
Tabla 15. Factores e ítems de la cuarta parte del cuestionario “ <i>Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria</i> ”.....	176

Tabla 16. Estadísticos descriptivos del criterio <i>Grado de satisfacción</i> para el total de la muestra.....	180
Tabla 17. Estadísticos descriptivos del criterio <i>Grado de satisfacción</i> para el Grado de Maestro en Educación Infantil.....	183
Tabla 18. Estadísticos descriptivos del criterio <i>Grado de satisfacción</i> para el Grado de Maestro en Educación Primaria.....	187
Tabla 19. Estadísticos descriptivos del criterio <i>Grado de acuerdo o desacuerdo</i> para el total de la muestra.....	192
Tabla 20. Estadísticos descriptivos del criterio <i>Grado de acuerdo o desacuerdo</i> para el Grado de Maestro en Educación Infantil.....	195
Tabla 21. Estadísticos descriptivos del criterio <i>Grado de acuerdo o desacuerdo</i> para el Grado de Maestro en Educación Primaria.....	200
Tabla 22. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las dimensiones competenciales del Prácticum en función de la variable “Grado”.....	206
Tabla 23. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las dimensiones competenciales del Prácticum en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).....	209
Tabla 24. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las dimensiones competenciales del Prácticum en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Primaria).....	212
Tabla 25. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Metodológicas” en función de la variable “Grado”.....	215

Tabla 26. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Técnicas” en función de la variable “Grado”.....	216
Tabla 27. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Metodológicas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).....	218
Tabla 28. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Técnicas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).....	219
Tabla 29. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Participativas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).....	220
Tabla 30. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias de Implicación” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).....	221
Tabla 31. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Metodológicas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Primaria).....	222
Tabla 32. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Sociales” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Primaria).....	223

**PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES DE
LA INVESTIGACIÓN**

1. Planteamiento y justificación del problema.

La adhesión del Estado Español a la Unión Europea ha traído consigo importantes cambios en su sistema político, económico, social y educativo, siendo este último en el que se han evidenciado las reformas más significativas (Rodicio & Iglesias, 2011). El ámbito universitario es, sin lugar a dudas, el modelo insigne de esta transformación que se inicia a partir de la Carta Magna de las Universidades Europeas (1988), seguida de las declaraciones de La Soborna (1998), Bolonia (1999) y otras posteriores, y que ha desembocado en lo que se conoce como el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

La creación de este nuevo escenario ha significado para España, al igual que para todos los miembros de la Unión Europea, un proceso de convergencia que no sólo ha modificado la estructura de su sistema universitario, enfocado en la armonización de las universidades a rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs & Van der Ploeg, 2006), sino también su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto último supone el paso de un modelo educativo basado en las clases magistrales y la reproducción de contenidos, a otro donde el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno (De la Calle, 2004).

Sin embargo, tal como señalan De Juanas & Fernández (2008) y Rodríguez (2007), es la adopción de una enseñanza basada en competencias la que se ha plasmado como uno de los ejes centrales en la reconfiguración del sistema educativo europeo y, por ende, del español. Esta perspectiva educativa, en consonancia con el protagonismo delegado a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pone el acento en la necesidad de desarticular las brechas entre el mundo académico y el mundo profesional

(Tejada, 2006), a fin de que los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo que les permita desempeñarse satisfactoriamente a lo largo de toda su vida laboral.

Ante estos nuevos retos educativos, la Universidad se ha visto en la necesidad de establecer canales de diálogo con los futuros empleadores, pues las conexiones entre las realidades laborales y académicas son fundamentales para la adquisición de las competencias (Castilla, 2005). De ahí que el Prácticum, dado su carácter de puente entre ambos contextos, se configura como un escenario ideal para responder a las actuales demandas sociales, las cuales –en un entorno cada vez más competitivo- hacen referencia a la necesidad de contar con profesionales que posean destrezas, capacidades y aptitudes que satisfagan las amplias necesidades del campo laboral. Como consecuencia, los sistemas de educación superior en Europa han tenido el desafío de diseñar planes de estudio donde el Prácticum cumpla con este cometido.

Estos replanteamientos y retos en los estudios universitarios españoles incluyen, evidentemente, los relativos a la formación de maestros (Bolívar, 2007). De acuerdo a Coiduras, Gervais & Correa (2009), el diseño de los planes de estudio para las nuevas titulaciones de Grado de Magisterio “constituye, debido a su carácter profesionalizador basado en competencias y la ampliación de los estudios a cuatro cursos, una oportunidad para las facultades de educación de mejora de la calidad de la formación inicial de maestros” (p.11). Dichas competencias, al igual que en el resto de las titulaciones, han sido definidas en el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) y utilizadas en los Libros Blancos, cuya elaboración ha estado a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

El Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio, en sus volúmenes 1 y 2, muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas

con el objetivo de diseñar los títulos de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, adaptados al EEES. En él es posible advertir tanto las competencias transversales (genéricas) a todas las titulaciones como los dos tipos de competencias específicas de formación disciplinar y profesional de los maestros (aquellas comunes a todos los perfiles de maestro y otras específicas de cada perfil/titulación). Por otro lado, se encuentran los objetivos del Título de Grado de Magisterio y otros datos relevantes para la futura formación profesional (ANECA, 2004).

A pesar de la interesante propuesta curricular del Libro Blanco para las actuales titulaciones de Grado de Magisterio, no existe una formulación explícita de competencias para el Prácticum, aunque, como ya se ha advertido, de acuerdo con el marco fijado por el EEES, la formación práctica de los estudiantes universitarios es uno de los ámbitos fundamentales en los nuevos planes de estudio de todas las titulaciones (González & Hevia, 2011). Según Tejada (2006), esta ausencia puede deberse, entre otras razones, a la dificultad de proponer un modelo competencial que resuelva las exigencias del Prácticum. Estas exigencias, no obstante, no pueden llevar a desconocer que el Prácticum (práctica en el centro educativo, tutorías, seminarios y trabajos de la Facultad) reporta una serie de beneficios para el desarrollo personal y profesional de los aspirantes a maestro.

Al respecto, la literatura especializada de los últimos años revela un amplio consenso respecto del Prácticum como pieza clave en la preparación integral de los futuros maestros en aspectos pedagógicos, disciplinarios, interpersonales, entre otros (Bullough, Young, Erickson, Birrel, Clark & Egan, et al., 2002; Carless & Prodan, 2003; Hastings, 2004; Haverback & Parault, 2011; Hong, 2010; Morales, S., 2010).

Asimismo, los especialistas concuerdan en el hecho de que el Prácticum se perfila como un escenario sumamente eficaz en la construcción, adquisición y movilización de competencias transversales y específicas necesarias para la profesión docente (Coiduras, Gervais & Correa, 2009; Leshem & Bar-Hama, 2008; Muradás & Porta, 2007; Zabalza, 2001).

No obstante, como ya se ha señalado, en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio no existen competencias específicas para este componente. Esta omisión conduce no sólo a replantear el actual vínculo entre el Prácticum de Magisterio y el desarrollo de competencias en la formación universitaria, sino también a dilucidar las competencias que definen este componente formativo. Es así como surge esta investigación, en un intento por dar respuesta a estas cuestiones, las cuales se concretan en las siguientes interrogantes: ¿Qué competencias específicas aporta el Prácticum a la formación de los estudiantes de Grado de Magisterio? ¿Cuáles son esas competencias específicas que, en la actualidad, adquieren y desarrollan los estudiantes de Grado de Magisterio durante el Prácticum? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del Grado de Magisterio acerca de la contribución del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza?

Para dar respuesta a estas preguntas, en el presente trabajo se propone el diseño de una investigación empírica, basado principalmente en la revisión de la literatura más relevante y en la opinión de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria respecto del Prácticum como catalizador de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. En este sentido, la importancia de esta investigación radica en explorar un tema que, si bien ha sido estudiado en los últimos años, ofrece una interesante perspectiva en cuanto a conocer,

desde el punto de vista de sus principales protagonistas, cuáles son las competencias involucradas en el Prácticum de Magisterio y cómo éstas contribuyen a la formación de maestros competentes. Quién mejor que los propios estudiantes pueden dar cuenta directa si el actual modelo educativo promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior está respondiendo a las expectativas provenientes del contexto académico y profesional.

En definitiva, este estudio busca ser aporte en el área de la formación inicial docente, pues más allá de proporcionar información relevante acerca del estado del Prácticum y del desarrollo de competencias profesionales en el Grado de Maestro en Educación Infantil y el Grado de Maestro en Educación Primaria, propiciará instancias de análisis y reflexión que permitirán tomar acciones orientadas a mejorar las actividades formativas del Prácticum, a fin de que todos los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para desempeñarse con éxito en diversos contextos educativos. Efectivamente, conocer las competencias más débiles y más fuertes que son movilizadas por los futuros maestros durante el Prácticum ayudará a que los agentes de las Universidades y de los centros educativos mejoren la calidad de las experiencias prácticas de los maestros en formación.

SEGUNDA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo I. Formación Profesional Basada en Competencias.

1. Hacia una definición del término competencia.

En la actualidad, no resulta una tarea sencilla llegar a una definición exacta del término *competencia*. En efecto, existe un amplio consenso acerca de la dificultad de entender el concepto de manera unívoca o unilateral, pues su carácter polisémico ha llevado a diversas interpretaciones que han obstaculizado, aún más, una conceptualización clara y precisa acerca de sus alcances e implicaciones (Alonso, 2009; Rodicio & Iglesias, 2011; Schneckerberg & Wildt, 2005; Suárez, Dasú & Sánchez, 2007; Van der Kilink, Boon & Schlusmans, 2007; Westera, 2001).

Al respecto, una de las razones más argüidas entre los especialistas del tema dice relación con la multidimensionalidad del término *competencia* (Escudero, 2008), ya que en él interactúan diversos elementos, dependiendo de las disciplinas o contextos desde los que se aborde. Así por ejemplo, Colás (2005) postula la presencia de componentes aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales que, sumados a los contenidos técnicos y culturales de Mulcahy (2006), confirman la idea de divergencia de aproximaciones y aplicaciones.

Por otro lado, Suárez et al. (2007) mencionan que esta gran polémica conceptual se debe, principalmente, a la dificultad de determinar la naturaleza psicológica de las competencias y definir cuáles son las condiciones idóneas de formación para su desarrollo, lo que ha traído como consecuencia su aparición en los ámbitos más diversos. Dentro de ellos, de acuerdo a Bunk (1994), la formación y el perfeccionamiento profesional ocupan un lugar preferente, aunque no siempre se aplican de manera uniforme y con acierto.

Pese a no existir una teoría unificadora de las competencias, Iglesias (2009) destaca que, ya sea en el contexto emocional (psicológico) o profesional en el que se realicen interpretaciones del término, sus múltiples acepciones se encuentran vinculadas a la capacitación en conocimientos, actitudes y habilidades de una persona, como resultado de su preparación adquirida. Junto con ello, las definiciones también recalcan, en general, la experiencia personal como elemento fundamental para la adquisición de las competencias (Cabrerizo, Rubio & Castillo, 2010; García & Morillas, 2011).

Los antecedentes anteriores revelan la presencia de elementos comunes en la discusión actual respecto al término competencia, los cuales han desembocado en intentos de definiciones por parte de investigadores y estudiosos ligados al tema. Así pues, desde un punto de vista más amplio, Mulder (2007) señala que el concepto sólo tiene dos significados esenciales: el de *autoridad*, ligado a nociones de responsabilidad y derecho a decidir (entre otros), y el de *capacidad*, vinculado a los conocimientos, aptitudes y experiencias para ejercer.

Este último significado es el que actualmente posee mayor respaldo entre los especialistas. Desde esta perspectiva, las competencias son consideradas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se complementan entre sí, atendiendo a los atributos personales de cada individuo y a las experiencias personales y profesionales, capacitándolo para actuar con cierto nivel de calidad y eficacia en un entorno determinado (Armengol, Castro & Jariot, 2011; Bers, 2001; Collis, 2007; Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra, 2005; Perrenoud, 2004a; Voorhees, 2001; Wesselink, Dekker-Groen, Biemans & Mulder, 2010; Zabalza, 2001).

Si bien la definición anterior identifica el concepto de competencia con el de *capacidad*, la competencia no se restringe a la adquisición de habilidades. Precisamente, “la competencia se ocupa de la capacidad de manejar los desafíos que se presentan en una situación específica de manera adecuada. Las competencias se expresan y se demuestran en un acto de ejecución y siempre están relacionados con un contexto social específico” (Schneckerberg et al., 2005:2). La verificación de una práctica efectiva, por tanto, sólo podrá medirse en el entorno en el que se produce (Villa & Poblete, 2004).

Esta aclaración permite aproximarse a la definición de competencia desde un enfoque integrador, pues no se contemplan los conocimientos, habilidades o actitudes que la conforman de manera aislada, sino combinados dinámicamente en un concepto teórico clave. Dicha integración supone operaciones mentales complejas en las que el individuo moviliza sus características personales, formativas y vivenciales, a fin de desempeñarse eficazmente y ser consciente de cada una de sus acciones (García & Morillas, 2011).

Sin embargo, de acuerdo a Le Boterf (2000), es frecuente que la competencia sea entendida como la suma de conocimientos teóricos y prácticos, lo cual la reduce a un saber fragmentario carente de sentido. Ante este escenario, el autor no sólo aboga por definiciones más rigurosas que mantengan la esencia del concepto, sino que le parece preciso:

Definir la competencia en términos de *conocimiento combinatorio* y de colocar al *sujeto* en el centro de la competencia. El individuo puede ser considerado como *constructor* de sus competencias. Éste realiza con competencia unas actividades combinando y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia...) y

unas redes de recursos de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos...). La competencia que produce es una secuencia de acción en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados. (p. 42).

En resumen, este breve acercamiento a la definición de competencia, sin pretender ser exhaustivo, ha revelado que el concepto se configura como un fenómeno de múltiples dimensiones e interpretaciones. A pesar de su innegable diversidad conceptual, las numerosas contribuciones de especialistas en el tema dejan entrever ciertos aspectos en común que, de una u otra manera, permiten perfilar los rasgos que lo definen. El próximo capítulo pretende dar cuenta de dichas características.

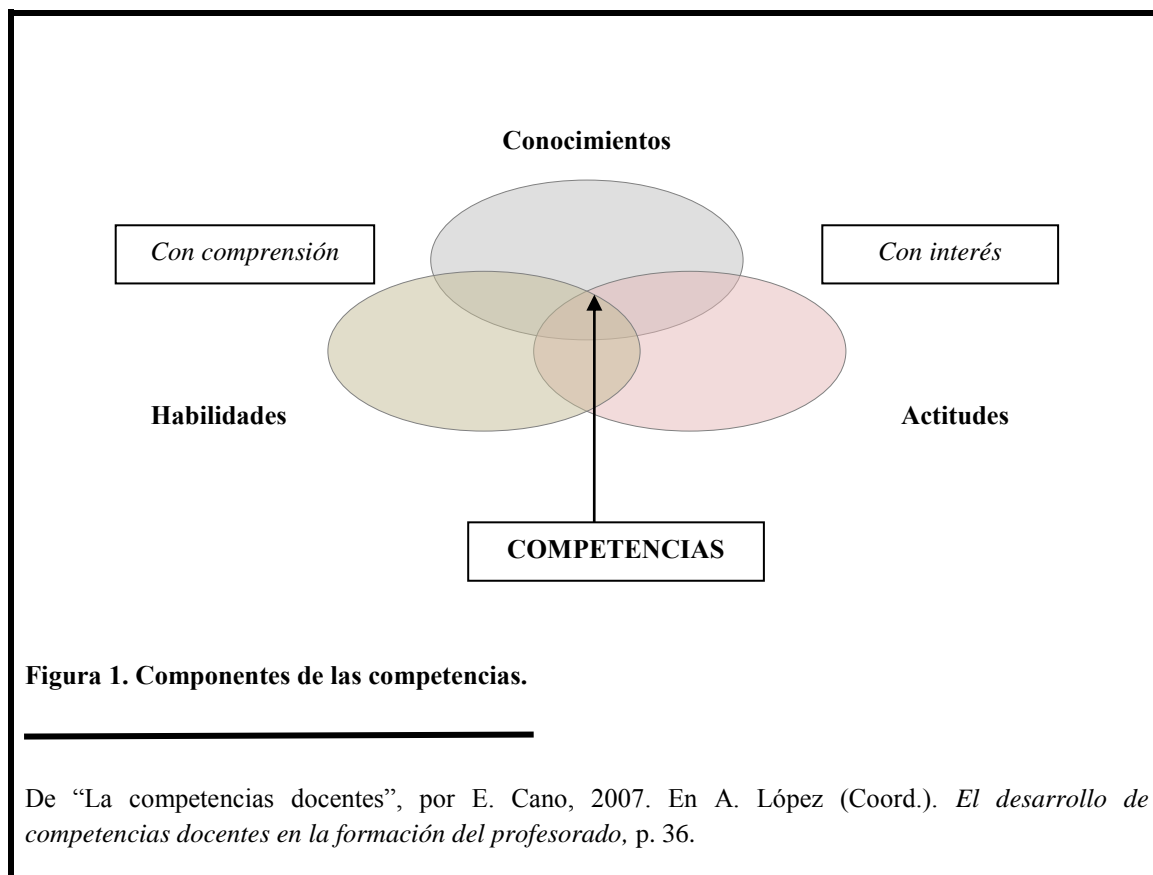
2. Características de las competencias.

Como quedó reflejado en el apartado anterior, la divergencia de aproximaciones al término competencia, así como sus múltiples ámbitos de aplicación, ponen de manifiesto que se trata de un constructo complejo en constante reformulación. Sin embargo, actualmente es posible advertir rasgos que pueden catalogarse como componentes fundamentales de las competencias. Se podría decir que, tácitamente, los especialistas en el área de las competencias han alcanzado puntos de convergencia que, de una u otra forma, estabilizan una teoría subyacente, independientemente de los contextos en las que se empleen.

2.1. Recursos de los que dispone.

La primera característica clave de gran parte de las definiciones del concepto competencia es que integra una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que determinan el saber, el saber hacer y el saber propio del individuo para actuar de manera competente (Blas Aritio, 2007; Lasnier, 2000; Perrenoud, 2001, 2004a; Tejada &

Navío, 2005; Yániz, 2006; Zabala & Arnau, 2008). Para Cano (2007), estos elementos poseen un carácter combinatorio, pues su adecuada integración, junto con las capacidades personales de los individuos, permite hablar de la existencia de competencia. En la siguiente figura se muestra la propuesta de la especialista:



Tal como se indicó, estos recursos determinan saberes que, de acuerdo a Comellas (2000), se encuentran implícitos en la competencia. Todos hacen referencia a conocimientos que el individuo debe aprender a relacionar, transferir y accionar para responder eficazmente a una situación o problema. Así pues, la autora destaca que en los *conocimientos* se encuentran saberes objetivados del mundo; mientras que en las *habilidades* intervienen conocimientos procedimentales que se aplican siempre en un contexto determinado. Por último, las *actitudes* están relacionadas con el dominio

afectivo de los individuos, en el cual están involucrados saberes personales tales como las emociones, los valores, la motivación, etc.

La presencia de estos saberes o recursos, sin embargo, no es suficiente a la hora de hablar de competencia. Le Boterf (2000) destaca la importancia de su adecuada combinación para que un individuo sea competente, aunque reconoce que no existe una sola forma de serlo, pues los conocimientos combinatorios de los sujetos no son iguales. Al respecto, señala que una persona puede enfrentarse ante un problema o proyecto con diversas estrategias o conductas, por lo tanto, “la competencia no puede reducirse a un solo comportamiento observable” (p.42).

De todas maneras, una persona competente –siguiendo a Le Boterf (2000)- es aquella que, valiéndose de sus conocimientos combinatorios, su aptitud para integrarlos y movilizarlos, construye competencias adecuadas para enfrentarse a situaciones de cierta dificultad. Este *saber combinatorio*, en palabras del autor, involucra procesos de gran complejidad. Dependiendo de las actividades a afrontar, ya sean de carácter rutinario o de exigencias imprevistas, se recurrirá a aptitudes específicas que, en escenarios más desafiantes, corresponden a procesos cognitivos y aptitudes mentales (Levy-Leboyer, 2003).

Estas aptitudes y procesos cognitivos, no obstante, no entrarán en funcionamiento si no se generan ciertas condiciones favorables para desarrollar el *saber combinatorio*. Le Boterf (2000:33) propone algunas de ellas:

- “Favorecer la variedad de recursos y experiencias profesionales o sociales.
- Desarrollar la reflexividad que permitirá formalizar y hacer evolucionar unos esquemas operativos que servirán a la actividad combinatoria.

- Organizar situaciones de entrenamiento en la combinación: estudios de casos, dispositivos de simulación, estudios de problemas, alternancia.
- Favorecer, en la educación inicial, las formaciones dobles de base, incluyendo las formaciones contrastadas: artística y científica, lenguas latinas y anglosajonas, matemática y literarias...
- Entrenarse en las prácticas de improvisación: escénica, oratoria, musical...
- Desarrollar la cultura general y la comprensión intercultural, de forma que favorezca el razonamiento por analogía y el pensamiento metafórico”.

Lo apuntado en este apartado ha puesto de manifiesto la importancia de los componentes de las competencias, así como también de sus relaciones combinatorias y las condiciones para que éstas se desarrollen. Sin embargo, se ha podido vislumbrar que el fin último es la movilización adecuada de todos los recursos, pues es esto lo que permite actuar con competencia. De ahí que surja una segunda característica imprescindible: “Las competencias sólo son definibles en la acción” (Tejada & Navío, 2005).

2.2. Movilización de sus componentes.

Como ha se advertido, la competencia no consiste sólo en conocimientos, habilidades o actitudes aislados, menos aún se puede reducir a un simple conjunto de elementos. Muy por el contrario, consiste en la movilización y aplicación adecuada de estos recursos para alcanzar resultados determinados (Blas Aritio, 2007; Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck, 2007; Pérez, M^a P. 2008). Por esta razón, según Cano (2007), la competencia es indisociable de la acción, pues supone poner en marcha un conjunto de acciones encadenadas en las que hay que transferir los conocimientos a diversos contextos.

Es esta dimensión aplicativa de la competencia la que le permite diferenciarse de *capacidad*. Al respecto, el especialista destaca que si bien las competencias se basan, en parte, en las capacidades, estas últimas se enriquecen en la medida en que se desarrollan las competencias. Por tanto, existiría entre ellas una relación bidireccional, pero que aún así las situaría en planos distintos. En este sentido, el autor coincide con Comellas (2000) y Tejada & Navío (2005), quienes también afirman que ser capaz es contar con recursos, mas ser competente implica saber seleccionar, movilizar y transferir todo ese repertorio.

La movilización de estos elementos, y la posibilidad de aprender competencias en diversos contextos e instancias formativas, revelan su carácter eminentemente dinámico. A través de la acción, los individuos pueden adquirir, desarrollar y perfeccionar sus competencias a lo largo de toda la vida (Sánchez & Gairín, 2008), pero la clave se encuentra en saber transferir correctamente los aprendizajes a contextos distintos de donde se adquirieron. En efecto, una competencia debe permitir al individuo enfrentar eficazmente un conjunto de situaciones análogas (Perrenoud, 2001, 2008), ya que sólo bajo esta condición se puede decir que actúa de manera competente.

2.3. Ámbito experiencial.

El carácter activo y dinámico de la competencia, vinculado al principio del aprendizaje permanente, trae consigo –de manera ineluctable– la experiencia. Ésta favorece su constante renovación y actualización, porque el individuo, a través del tiempo, se enfrenta a desafíos y demandas del contexto que exigen nuevas respuestas, nuevas competencias. De ahí que se mencione que las competencias también poseen un carácter reconstructivo, pues su adquisición no queda en una etapa inicial de simple

aplicación en una situación determinada, sino que se evoluciona continuamente (Cano, 2005).

Desde la perspectiva de Tejada (1999a, 1999b), en este proceso de constante adquisición y reformulación de las competencias, la noción de desarrollo es fundamental. Esto quiere decir que la adquisición de cada nueva competencia incide directamente en aumento de las capacidades y éstas, a su vez, en el desarrollo de las competencias. Así, se inicia un nuevo ciclo, que el autor define como un *continuum inagotable*. No obstante, recalca el autor, para que este proceso se lleve a cabo, el individuo debe enfrentarse a situaciones que favorezcan su desarrollo activo.

A propósito, resulta interesante la aportación de Levy-Leboyer (2003), quien indica que tres condiciones para que las experiencias sean fructíferas: 1) que impliquen dificultades y situaciones desafiantes; 2) que estas situaciones sean analizadas por el individuo, en cuanto a las acciones adoptadas y los resultados obtenidos, a fin de desarrollar la capacidad de aprender a aprender y, por último, 3) que los tipos de experiencias y contextos a los que el individuo se ve enfrentado concuerden con su estilo de aprendizaje, para conocer si son adecuados para el desarrollo de competencias.

2.4. Contexto de ejecución.

No cabe duda de que el contexto es clave para la definición de competencia. Así lo señala Cano (2007), quien considera que la movilización y la transferencia de una competencia sólo adquiere sentido cuando se desarrolla en una determinada situación. Ser competente, entonces, significa “ser capaz de resolver una situación autónoma y creativa, movilizándolo, clasificándolo, seleccionándolo, combinándolo y aplicando aquellos conocimientos, del tipo que sea, que son pertinentes a ese momento y lugar” (p. 39). Por

este motivo, enfatiza la autora, las competencias no pueden separarse de las condiciones en las que se ejecutan.

Sin embargo, advierte Perrenoud (2001), la movilización de una competencia sólo es adecuada para una situación única y concreta, aunque en otros contextos ya conocidos pueda ser empleada por analogía. Esto no significa que cada contexto exija una competencia específica, sino que cada situación requiere una respuesta contextualizada. De esta manera, el carácter combinatorio de los recursos disponibles en la competencia le permite al individuo adaptarse a cada situación, con el objetivo de obtener una respuesta exitosa (Tejada & Navío, 2005).

2.5. Un modelo de aproximación a las competencias.

Para finalizar este apartado dedicado a la caracterización de las competencias, se dará a conocer la propuesta de Schneckerberg & Wildt (2005), quienes representan gráficamente su aproximación al concepto *competencia* (Tabla 1). Su modelo se encuentra subdividido en los componentes clave del término, sus características y sus tres niveles de observación. Para los componentes, los autores diferencian tres niveles: 1) disposición de actuación individual; 2) contexto de desempeño y 3) normas del contexto situacional para una adecuada actuación (definida por consenso social).

Las características, en tanto, representan un conjunto de factores que influyen significativamente en cada nivel de los componentes de las competencias. Así por ejemplo, las habilidades, las aptitudes, motivaciones y las actitudes se encuentran directamente relacionadas con las disposiciones individuales. Finalmente, los niveles de observación demuestran el predominio del enfoque de la teoría psicológica en el área de la disposición individual y de la teoría sociológica en los estándares consensuados. La

fusión de ambos enfoques, denominada teoría de acción, aborda el nivel medio de los componentes (el contexto).

Tabla 1. Definición de competencias.

COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS	NIVELES DE OBSERVACIÓN
Disposiciones individuales ↓ para actuar en	Habilidades, aptitudes, motivaciones, actitudes, valores	Teoría psicológica
situaciones enlazadas a un contexto ↓ de acuerdo a	complejo, indefinido, no rutinario, dinámico	Teoría de la acción
estándares consensuados	apropiados, responsables	Teoría sociológica

Nota. De “Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff Center for Research on Higher Education and Faculty Development”, por D. Schneckenberg & J. Wildt, University of Dortmund, 2005, p. 30. Traducción de la autora.

3. Clasificación de las competencias.

Según De Juanas & Fernández (2008), las competencias suelen estructurarse siguiendo diversas clasificaciones, pero lo más común es establecer tipologías de acuerdo a su especificidad. Así pues, pueden existir competencias centradas exclusivamente en lo académico u otras vinculadas al desempeño de una profesión. Desde esta óptica, Cano (2005) determina dos tipos de competencias: las *básicas* o *transversales* y las *específicas*. Las primeras involucran competencias fundamentales para el desarrollo vital de los sujetos, tales como competencias intelectuales e

interpersonales; mientras que las segundas corresponden a competencias que derivan de un contexto o trabajo específico (profesional o académico).

Por su parte, Bunk (1994), en el contexto del sistema educativo alemán, aportó una de las clasificaciones más significativas. Partiendo del conjunto de requisitos personales vinculados con las cualificaciones profesionales, el autor determinó cuatro tipos de competencias: competencia *técnica*, competencia *metodológica*, competencia *social* y competencia *participativa*. De acuerdo a Iglesias (2009), cada una de estas competencias hace referencia a conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar funciones y afrontar los cambios en el contexto profesional. No obstante, es la integración de estas cuatro competencias, categóricamente indivisibles, lo que da lugar a la competencia de acción (Bunk, 1994).

Siguiendo al referido autor, las competencias *técnicas* comprenden el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito laboral, lo cual supone una serie de conocimientos, nociones y saberes adecuados para un desempeño eficaz. Las competencias *metodológicas*, en tanto, se relacionan con la aplicación adecuada de los conocimientos a situaciones concretas, encontrando de forma independiente soluciones a diversos problemas y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones o problemas de trabajo.

Por otro lado, las competencias *sociales* son aquellas que el individuo pone en práctica para interactuar y colaborar con otras personas de forma constructiva y comunicativa, demostrando habilidades interpersonales y un comportamiento orientado al grupo. Finalmente, las competencias *participativas* corresponden a un conjunto de actitudes y habilidades que permiten a los sujetos implicarse y participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno laboral. Los contenidos

específicos que Bunk (1994) ha fijado para cada competencia quedan reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 2. Contenidos de las competencias.

Competencia técnica	Competencia Metodológica	Competencia Social	Competencia participativa
-Continuidad- Conocimientos, destrezas, aptitudes	-Flexibilidad- Procedimientos	-Sociabilidad- Formas de comportamiento	-Participación- Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> ▪ trasciende los límites de la profesión ▪ relacionada con la profesión ▪ profundiza la profesión ▪ amplía la profesión ▪ relacionada con la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ procedimiento de trabajo variable ▪ solución adaptada a la situación ▪ resolución de problemas ▪ pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos ▪ capacidad de adaptación 	<p><i>individuales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ disposición al trabajo ▪ capacidad de adaptación ▪ capacidad de intervención <p><i>interpersonales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ disposición a la cooperación ▪ honradez ▪ rectitud ▪ altruismo ▪ espíritu de equipo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ capacidad de coordinación ▪ capacidad de organización ▪ capacidad de relación ▪ capacidad de convicción ▪ capacidad de decisión ▪ capacidad de responsabilidad ▪ capacidad de dirección
Competencia de Acción			

Nota. De “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA”, por G. Bunk, 1994, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, p. 10.

En esta misma línea, Echeverría (2002, 2003) sintetiza la propuesta del Bunk (1994) y establece que la competencia de acción profesional se configura a partir de una serie de conocimientos correspondientes al “saber” del individuo. Sin embargo, también precisa de un “saber hacer”, componente trascendental en el desempeño eficiente de la profesionalidad. Junto con ello, requiere de un “saber estar” y de “un saber ser”, ya que los vertiginosos cambios de la sociedad demandan, cada vez más, profesionales que sepan dar respuestas exitosas a los desafíos que conlleva el competitivo mundo laboral.

Una propuesta bastante similar es la de Aubrun & Orifiamma (1990), quienes clasifican cuatro grandes grupos de competencias que se producen en el ejercicio profesional:

-*Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales.* Son actuaciones ordinarias que los individuos realizan en la empresa en la que se desempeñan. Pueden referirse tanto a desempeños técnicos o de producción, como a la gestión y toma de decisiones, entre otras.

-*Competencias referidas a actitudes.* Se refieren a la manera en que los sujetos enfrentan la relación con las personas y las situaciones que forman parte de su realidad laboral.

-*Competencias referidas a capacidades creativas.* Tiene que ver con la forma en que los individuos abordan su trabajo (asumiendo riesgos, buscando nuevas soluciones, siendo originales, etc.).

-*Competencias de actitudes existenciales y éticas.* Vinculadas a un conjunto de valores sociales y éticos que permiten no sólo construir y llevar a cabo un proyecto personal, sino también analizar críticamente el propio desempeño profesional.

En otro orden de cosas, Delors (1996), en el informe presentado a la UNESCO junto a la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, establece un interesante vínculo entre competencia y aprendizaje. Para el autor, la educación puede cumplir sus propósitos si se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.* Desde esta perspectiva, todo individuo posee competencias que suponen la combinación de recursos cognitivos (*aprender a conocer*), habilidades para realizar ciertas tareas (*aprender a hacer*) de manera individual y colaborativa (*aprender a vivir juntos*), y una actitud orientada a la ejecución acciones competentes (*aprender a ser*).

Así pues, las competencias, en relación con el aprendizaje, son el resultado de la integración de diversos tipos de conocimientos y prácticas que conducen a actuaciones exitosas (Galvis, 2007). Como se puede advertir, cada uno de estos pilares de la educación posee una correspondencia trascendental con las competencias de acción establecidas por Bunk (1994) y los planteamientos de Echeverría (2002, 2003). En este sentido, y a modo de síntesis, se dará a conocer el paralelismo establecido por Hernández, Martínez, Da Fonseca & Rubio (2005), quienes contemplan los mencionados aprendizajes y las competencias de acción, junto con los saberes y sabores de la profesionalidad de Echeverría (2003) y Martínez, Rubio, Garvía & Martínez (2003).

Tabla 3. Paralelismo entre los pilares de la educación, los saberes y sabores profesionales y las competencias de acción profesional.

<i>Pilares de la Educación Delors (1996)</i>	<i>Saber y Sabor Profesional Echeverría (2003) y Martínez et al. (2003)</i>	<i>Competencias de acción profesional Bunk (1994)</i>
Aprender a conocer: Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	Saber: Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	Competencias técnicas: Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
Aprender a hacer: Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	Saber hacer: Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	Competencias metodológicas: Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
Aprender a convivir (vivir juntos): Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.	Saber estar: Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación del entorno.	Competencias participativas: Capacidad de organizar, decidir, así como de aceptar responsabilidades.
Aprender a ser: Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.	Saber ser: Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	Competencias personales: Colaborar con otras personas de forma comunicativa, constructiva, mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Nota. De "Aprendizaje, competencia y rendimiento en educación superior", por F. Hernández, P. Martínez, P. Da Fonseca & M. Rubio, 2005, p. 59.

4. Trayectoria histórica y enfoques de la formación profesional basada en competencias.

Los especialistas en la materia coinciden en que los inicios de la educación y la formación basada en competencias se encuentran en Estados Unidos, a partir de los años veinte del siglo pasado. Las exigencias de los sectores industriales y comerciales por reformas educativas que prestaran mayor atención a los resultados, traducidos en conductas objetivadas, dieron paso a una revolución educativa que tiene sus repercusiones hasta el día de hoy. Sin embargo, el movimiento moderno de las competencias comenzó con la reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos, a finales de los años sesenta (Blas Aritio, 2007).

Desde entonces han surgido diversos enfoques teóricos desde los cuales se ha analizado el entramado de las competencias. Dentro de la diversidad de modelos, destacan cuatro líneas de estudio, ligadas principalmente a la adquisición y desarrollo de competencias en el mundo laboral. Cada modelo ha centrado su atención en determinados componentes y características, y el paso de uno a otro ha supuesto, como es de esperar, nuevos y más amplios marcos de interpretación para abordar su innegable multidimensionalidad. En este apartado se dará a conocer la trayectoria histórica de estos modelos y sus características más significativas.

4.1. Enfoque conductista.

De acuerdo a Blas Aritio (2007), los mediocres resultados de la educación elemental o básica de los Estados Unidos, a finales de los años sesenta, provocaron una enorme insatisfacción social que derivó en demandas por una reforma en la preparación del profesorado de este nivel educativo. Ante este panorama, la Oficina de Educación de

dicho país elaboró programas de formación para los docentes, enfocados en el vínculo estrecho entre el rendimiento de los alumnos y las competencias del profesor. Esto trajo como consecuencia una serie de exigencias para los aspirantes a la carrera docente, quienes tenían que certificar sus competencias profesionales.

Las instituciones de educación superior criticaron duramente este modelo, pues vieron amenazados la autonomía y libertad de sus programas académicos. Pese a ello, la Oficina de Educación continuó con estas disposiciones y, a través del *National Consortium of Competency Based Education Centres*¹, desarrolló una serie de criterios para describir y evaluar los programas basados en competencias. Estas acciones desembocaron en un creciente interés por parte de otros sistemas educativos y formativos, que vieron en estos programas una respuesta a las demandas de los diversos sectores industriales y de servicios.

Así pues, a comienzos de los años setenta, Estados Unidos comenzó a invertir importantes fondos federales para estimular el desarrollo de los distintos sistemas de formación profesional. Por medio del *National Center for Research in Vocational Education*², se gestionaron diversas acciones que estrecharon los lazos de cooperación entre los sistemas formativos y el sector empresarial. Desde ese momento, empezó a emerger una trascendental relación *educación-empleo*, que incitaría el estudio de las competencias desde el ámbito de la formación.

Este nuevo movimiento de planificación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje estuvo basado en un modelo conductista, caracterizado por analizar y determinar cuáles eran los comportamientos que reflejaban un mejor desempeño profesional (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink, 2004). El propósito de

¹ ‘Consortio Nacional de Centros Educativos Basados en Competencias’.

² ‘Centro de Investigación en Formación Profesional’.

esta especificación era transparentar las ejecuciones satisfactorias de los individuos para que no existieran desacuerdos (Tejada & Navío, 2005) y se conociera, de antemano, qué se esperaba de ellos. Para poder evaluar los desempeños, en este enfoque fue fundamental la demostración y la observación directa de las conductas (Mulder, Weigel & Collins, 2008), las cuales debían ser descritas y cotejadas.

Este enfoque – eminentemente positivista y reduccionista- fue reprochado por desconocer no sólo los procesos individuales y grupales que subyacen a la ejecución de ciertas tareas, sino también por ignorar el rol del juicio profesional en cada una de ellas (Tejada & Navío, 2005). En este sentido, Mertens (2000) señala que este modelo se relaciona con ámbitos de desempeño profesional muy limitados, donde la actuación competente depende únicamente de los individuos a cargo, y no de todos los niveles del personal. El impacto de los resultados, como consecuencia, será limitado, razón por la cual este modelo no resultó adecuado para conceptualizar el trabajo profesional (Tejada & Navío, 2005).

4.2. Enfoque funcional.

Durante la década de los ochenta, el interés por el enfoque conductista -como base de una educación basada en competencias- desapareció, pues se recrudecieron las críticas a su orientación estímulo-respuesta, propia de la psicología conductista (Biemans et al., 2004). Esto coincidió con la aparición en Inglaterra de un nuevo enfoque de formación basado en competencias, cuya base se encuentra en la teoría del análisis funcional de la escuela de pensamiento funcionalista de la sociología (Mertens, 1996).

No obstante, las razones de sus orígenes son diferentes a las detalladas en el caso de Estados Unidos. Siguiendo a Blas Aritio (2007), a mediados de los setenta se produjo en el Reino Unido una explosión demográfica que, sumada a la recesión económica de finales de esa década, ocasionó un importante “desajuste entre el número de jóvenes en edad de ingresar en el mercado del trabajo y el número de empleos disponibles” (p. 65). Esta situación se vio empeorada por la falta de relación entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias del mundo laboral, lo que llevó a las autoridades a revisar sus sistemas de formación y capacitación.

Una de las acciones más significativas fue la publicación, por parte del Departamento de Empleo y el Departamento de Educación y Ciencia, de un documento básico titulado “*A New Training Initiative: An Agenda for Action*”³ (1981), el cual dio origen a una serie de reformas fundamentales en el sistema de formación profesional de Inglaterra. Dichas reformas condujeron, en 1986, a la creación de un sistema nacional de competencias laborales (*National Council for Vocational Qualifications*⁴, NCVQ), encargado de establecer las cualificaciones profesionales en base a referentes de competencias.

Desde este nuevo modelo de formación profesional, las competencias son concebidas como un conjunto de habilidades y conocimientos aplicados a una función ocupacional, a partir de requerimientos establecidos por el empleo (Pavié, 2011). A diferencia del enfoque conductista, que define las competencias en términos de las actuaciones más exitosas de los individuos, el enfoque funcional establece niveles mínimos requeridos, sólo a efectos de su evaluación y certificación. Por este motivo, los individuos deben demostrar desempeños concretos y predefinidos que son el resultado

³ ‘Una Nueva Iniciativa para la Formación: Una agenda para la acción’.

⁴ ‘Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales’.

de un análisis de las funciones que componen el proceso de una organización o empresa (Mertens, 1996, 2000).

La principal crítica a este enfoque se fundamenta en que sólo verifica qué funciones han sido logradas, pero no identifica cómo fueron llevadas a cabo (Stewart & Hamlin, 1992). En este sentido, Boreham (2002) destaca que se trata de un modelo mecanicista y reduccionista que desconoce la importancia de los procesos de aprendizaje en cualquier sistema de formación. Por otro lado, al desglosar las competencias en funciones y subfunciones para conseguir los propósitos de una organización, ignora la existencia de relaciones entre ellas y la posibilidad de que, en conjunto, se transformen (Gonczi & Athanasou, 1996).

Se trataría, pues, de un enfoque rígido, donde las competencias laborales se describen como funciones rutinarias y el trabajo activo y reflexivo por parte de los sujetos es inexistente. No es de extrañar, entonces, que la educación basada en competencias –dentro de la literatura anglosajona- no suela tener una connotación positiva (Biemans et al., 2004). En definitiva, todas estas falencias pusieron de manifiesto el desconocimiento de las complejas relaciones del trabajo humano en el mundo laboral, por lo cual, así como el enfoque conductista, no pudo dar respuesta al creciente interés por la competencia profesional (Mertens, 1996).

4.3. Enfoque constructivista.

Otra aceptación totalmente distinta es la del enfoque de formación profesional desarrollado en Francia por Bertrand Schwartz, cuyas bases se encuentran en el constructivismo. Los orígenes de este modelo datan de 1981, fecha coincidente con la llegada al poder francés del gobierno socialista. Durante esa época, las altas tasas de

desempleados jóvenes, y las precarias condiciones de empleo, llevaron al nuevo gobierno a establecer la inserción socio-profesional como preocupación central del país (Urteaga, 2009), lo que se tradujo en una serie de acciones políticas para revertir este complejo escenario laboral.

La primera de ellas fue la entrega de un informe para el primer ministro, a cargo de Schwartz (1981), titulado “*L’insertion professionnelle et sociale des jeunes*”⁵, elaborado a partir de las contribuciones de numerosos profesionales relacionados con el ámbito de la inserción. El documento puso en evidencia que muchos jóvenes, especialmente aquellos que no contaban con una formación profesional, llegaban a transformarse en trabajadores de segunda categoría, pues no respondían a las necesidades del mercado. Como consecuencia, se producían períodos de notable inestabilidad laboral, pues la demanda de trabajadores pasaba a depender la coyuntura económica (Eckert, 2006).

Ante este panorama, Schwartz propuso intervenir los procesos educativos de los jóvenes antes de su inserción laboral. Para ello se debía articular la realidad personal y social de los discentes con su futura realidad profesional, con el objetivo de otorgarles herramientas que favorecieran la autonomía y la puesta en marcha de soluciones concretas a posibles problemas de integración. Esta propuesta se concretó en la creación de espacios de orientación y apoyo personalizado (denominados “Misiones”) para jóvenes que se encontraban en dificultad de inserción social y profesional (Eckert, 2006; Urteaga, 2009).

La reflexión promovida por el informe Schwartz dio paso a una nueva orientación para la formación profesional, fundamentada en el principio de construcción de

⁵ ‘La integración profesional y social de los jóvenes’.

aprendizajes a partir de la alternancia entre estancias en la escuela y estancias en la empresa. De acuerdo a Schwartz (1995), sólo la interacción de ambos mundos puede ser verdaderamente formativa, pues los jóvenes se ven enfrentados a situaciones en las que deben disponer de sus recursos en función del sistema en el que se encuentran. Así pues, para este modelo constructivista de formación profesional, según Monclús & Sabán (2008):

La relación entre las condiciones y las demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento o la teoría, es más significativa cuando se llega a los conocimientos teóricos a partir de las condiciones de trabajo que se pueden identificar como situaciones originales (p. 174)

Lo anterior quiere decir que las competencias no se construyen sólo a partir de las demandas del mercado, sino también desde situaciones profesionales que generen aprendizajes significativos en los sujetos. De ahí la importancia que se le otorga a la persona, sus objetivos y posibilidades, independientemente de su nivel educativo y de desempeño (Mertens, 1996). Efectivamente, el enfoque constructivista para la formación profesional de Schwartz posee una mirada centrada en el individuo, quien construye sus propios conocimientos y aprendizajes. Los saberes y habilidades, por tanto, no son productos que se puedan transferir de una persona a otra (Castirona, 2001).

En síntesis, se puede decir que este modelo tuvo muy buena acogida, producto principalmente de su perspectiva constructiva de educación y formación. A pesar de esto, en los años noventa hizo su aparición otro enfoque de corte más social que, no obstante, mantuvo los principios del constructivismo y parte de la propuesta de Schwartz. El detalle de este nuevo enfoque se da a conocer en el siguiente apartado.

4.4. Enfoque holístico.

El cuarto modelo tiene su origen en Australia con el surgimiento, a fines de los años ochenta y principios de los noventa, de una serie de reformas a los sistemas de capacitación y educación profesional. De acuerdo a Gonczi (1996), en 1987, el *Australian Council of Trade Unions*⁶ (ACTU) elaboró un documento titulado “*Australian Reconstructed*”⁷, en el cual se proclamó, por primera vez y de manera explícita, la necesidad de establecer lazos más fuertes entre la educación y la empresa. Los esfuerzos debían centrarse, pues, en reformular los actuales sistemas de certificación y mejorar las políticas de capacitación laboral.

Estas ideas fueron desarrolladas en el documento gubernamental “*Skills for Australia*”⁸ (1987), que se constituyó como la primera declaración oficial del gobierno respecto de la formación de destrezas laborales y cómo éstas podían transformar el mercado de trabajo en Australia. Posteriormente, apareció el informe “*Industry Training: The need for change*”⁹ (1988), que reveló el abismante desequilibrio de la capacitación en el nivel empresarial. Sin embargo, fue en el documento “*Improving Australia’s Training System*”¹⁰ (1989) que el gobierno asumió su interés por una formación basada en competencias como parte fundamental de las reformas de la capacitación.

El *National Training Board*¹¹ fue el encargado de supervisar el posible desarrollo de un enfoque basado en competencias. Una comisión de expertos enviados al extranjero para investigar sobre capacitación preparó, a su regreso, un informe

⁶ ‘Consejo Australiano de Sindicatos’.

⁷ ‘Australianos Reconstruidos’.

⁸ ‘Habilidades para Australia’.

⁹ ‘Capacitación industrial: la necesidad de un cambio’.

¹⁰ ‘Mejora del sistema de capacitación australiana’.

¹¹ ‘Consejo Nacional de Capacitación’.

(COSTAC, 1990) que avaló la educación y la capacitación por competencias como un modelo para enfrentar muchos de los problemas de la formación profesional. Más adelante, el Consejo preparó las directrices para su implementación en el sistema educativo y formativo de Australia. Cabe destacar, sin embargo, que los planes de reforma de la formación no han quedado ahí. A largo de los años noventa siguieron apareciendo nuevos programas, informes y documentos que significaron un esfuerzo del gobierno australiano para mejorar su competitividad internacional.

En este escenario hizo su aparición el investigador australiano Gonczi (1996), quien presentó un enfoque *holístico o integrado* para abordar la formación basada en competencias. Desde esta perspectiva, la competencia es entendida como una compleja combinación de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) para llevar a cabo desempeños exitosos en determinados contextos. Para ello, los individuos deben comprender la naturaleza cultural de su ocupación y lugar de trabajo, pues esto no sólo les facilitará la integración de sus recursos personales, sino también la emisión de juicios personales informados acerca de cómo actuar satisfactoriamente ante las situaciones que les correspondan enfrentar (Gonczi, 1997).

Las competencias implican, entonces, la posesión y el desarrollo de habilidades integradas (Korthagen, 2004) que dependen tanto de los procesos internos de los individuos como de sus circunstancias externas. De este modo, pasan de ser un conjunto de conductas predeterminadas y descritas anticipadamente, a un conjunto estructural complejo en permanente evolución. Siguiendo a Gonczi (1997:162):

La combinación de atributos, tareas y contextos produce el método integrado de la competencia. Este método integrado vence todas las objeciones al movimiento de la competencia encontrados en la literatura. Esto nos permite, entre otras cosas,

incorporar la ética y los valores como elementos de desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma de trabajar competentemente.

El supuesto básico de este enfoque, de acuerdo a Simons (2000), citado por Wesselink, Biemans, Mulder & Van den Elsen (2007), es que los humanos construyen su realidad social mediante la interacción con otros, por lo tanto, el aprendizaje es considerado desde una orientación social constructivista. Efectivamente, si bien en este modelo los individuos son gestores activos de su propia formación, también es posible que se construyan competencias profesionales como resultado de un proceso de discusión entre los propios trabajadores, quienes reflexionan acerca de las tareas y necesidades de la organización, con el objetivo de definir alternativas de solución a dichos problemas (Blas Aritio, 2007).

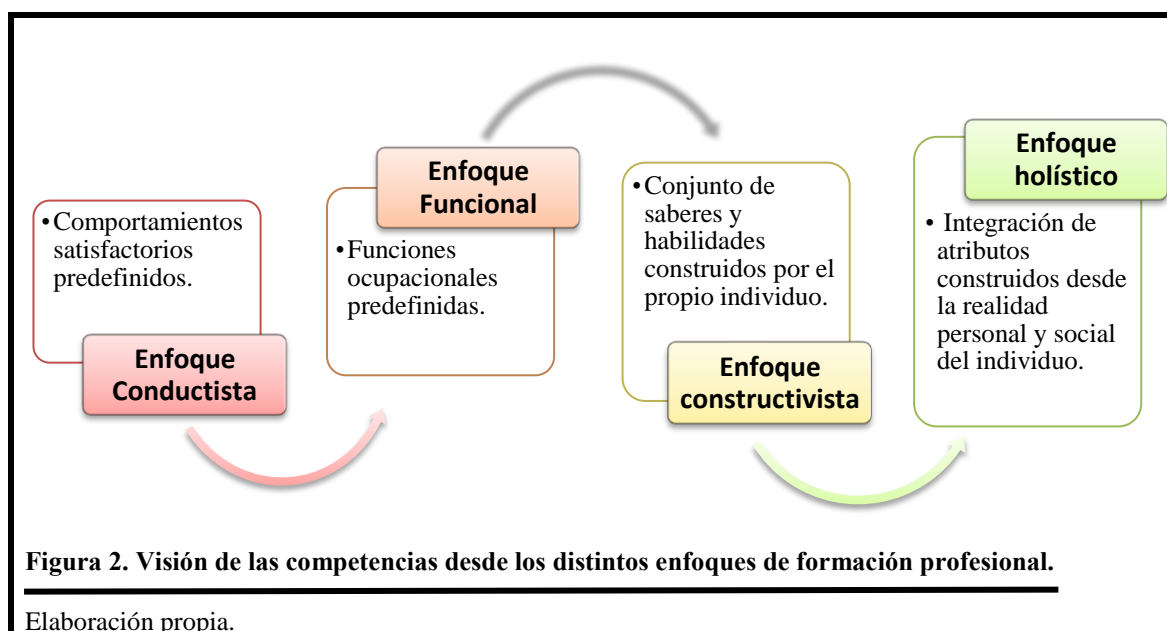
Según Mertens (1996), lo anterior genera un ambiente de motivación que es trascendental para el aprendizaje de las competencias, pues la empresa y las relaciones humanas que en ella se producen no son elementos aislados. La participación de todos los individuos en la construcción de las competencias abre canales de diálogo que repercuten favorablemente en las relaciones laborales, pues los sujetos sienten que son escuchados y que se pueden expresar libremente. Como consecuencia, se desarrollan no sólo competencias individuales, sino también competencias colaborativas que son sinónimo de un aprendizaje socioconstructivo (Mulder et al., 2008).

Las aproximaciones más recientes hacia una definición del término competencia permiten vislumbrar que este enfoque es el que responde con mayor pertinencia a los retos, que hasta el día de hoy, existen para su conceptualización. Así ha quedado reflejado en apartados anteriores, donde es posible advertir que los avances teóricos, en

cuanto a los recursos y características definitorias de las competencias, coinciden con el modelo holístico de Gonczi (1996). Es más, Europa –según Biemans et al. (2004)- es actualmente un buen ejemplo de aceptación de este movimiento de formación profesional. Sin embargo, como cualquier ámbito de investigación, es perfectible, por lo cual aún queda un amplio camino que recorrer para dar respuesta definitiva a los retos y necesidades de la formación laboral y profesional.

4.5. Las competencias desde los distintos enfoques de formación profesional: Síntesis gráfica.

Cada enfoque de formación profesional ha fundamentado su modelo en una concepción específica del concepto competencia. La siguiente figura tiene como propósito mostrar cómo ha evolucionado desde un carácter rígido y restringido hasta uno más amplio y dinámico.



Capítulo II. Competencias en la Formación Profesional Universitaria.

1. Panorama actual de la Universidad.

Resulta innegable afirmar que nuestra sociedad está experimentando acelerados procesos de cambio y readaptación. Factores como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, y las nuevas formas de organización de los sistemas culturales, políticos y sociales de la humanidad, han marcado el inicio del siglo XXI. Como resultado de estas vertiginosas transformaciones, el modelo económico industrial dominante fue abriéndose paso hacia uno basado en el conocimiento (Álvarez, M., 2011).

En efecto, gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, las personas y las comunidades tienen un amplio acceso al conocimiento, el cual se ha ido incrementando y adaptando de manera acelerada (Sahin, Akbasli & Yanpar, 2010). El impacto de la globalización ha sido trascendental, ya que ha transformado los estilos de vida de los sujetos y la forma en cómo éstos se relacionan con su entorno. Actualmente, los vínculos se establecen en un mundo interconectado e interdependiente, donde la idea de una comunidad local es cosa del pasado: se está en presencia de una sociedad global en constante evolución (Zhao, 2010).

Para López, R. (2007), esta “sociedad del conocimiento” ha impactado directa e indirectamente en todos los órdenes de la sociedad: 1) *Económico*: contribuyendo a la creación de condiciones idóneas para inaugurar una nueva era del capitalismo, donde la riqueza y el poder se encuentra en la capacidad de generar y manipular el conocimiento; 2) *Político*: otorgando un poder inconmensurable a las transnacionales para tomar decisiones que competen a los estados soberanos; 3) *Social*: favoreciendo la

desigualdad, pues no toda la población tiene acceso a los avances científicos y tecnológicos; y 4) *Filosófico*: limitando el potencial creador de los individuos, quienes se ven sujetos a un mundo virtual dominado por el mercado.

Todo este complejo escenario ha expuesto a los individuos ante situaciones nuevas, cambiantes y competitivas que requieren de una preparación idónea para hacerles frente (Martín & Moreno, 2007). Así pues, la sociedad del conocimiento demanda que las personas sean capaces de utilizar adecuadamente sus saberes, dependiendo de los contextos específicos en los que se encuentren. Para ello es fundamental un aprendizaje permanente, un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Bagnall, 2006). Éste, en palabras de Lans, Wesselink, Biemans & Mulder (2004: 77), puede ser definido como:

Un proceso continuo, estimulante y de apoyo, que se inició en la educación regular, apoyando las necesidades, posibilidades y experiencias de las personas, para desarrollar su capacidad de adquirir competencias necesarias para el desarrollo personal y el funcionamiento profesional en sus propias organizaciones y en una sociedad que cambia rápidamente.

La relevancia del concepto de educación a lo largo de la vida, como elemento clave para entrar en el siglo XXI, ya apareció en el informe para la Unesco elaborado por Delors (1996). En él, el autor enfatiza en la idea de que la educación permanente implica mucho más que una simple diferenciación con la educación inicial. Desde esta perspectiva, la educación permanente debe ir más allá de las actividades de nivelación, perfeccionamiento o promoción de los profesionales adultos. En realidad, debe convertirse en una instancia para que los individuos aprendan y desarrollen todas sus capacidades, aprovechando las múltiples posibilidades que les brinda la sociedad.

Para asumir estos importantes cambios, la sociedad moderna ha delegado en la educación superior la responsabilidad de formar individuos que cuenten con las habilidades necesarias que les permitan actuar eficazmente en este contexto (Yániz & Villardón, 2004). Así pues, tal como señalan Pesquero et al., (2008), la era del conocimiento y la comunicación exige contar con profesionales que sepan enfrentarse a la evolución, flexibilidad y movilidad del mercado laboral. Esto se ha materializado, según Colás (2005:19), “en la proliferación de cursos de especialización, postgrados y masters, y la cada vez más estrecha relación entre universidad y empresas, tanto a nivel de investigación como de formación”.

En esta misma línea, Hernández (2005) señala que, en estos tiempos, uno de los grandes retos de la Universidad es integrar en la educación los procesos sociales y productivos. Las nuevas formas de producción y organización del trabajo conllevan a que la educación en general, y especialmente la educación superior, se cuestione la canalización y orientación de sus acciones, tanto las formativas como aquellas ligadas al desarrollo pleno de los individuos. En otras palabras, la Universidad tiene como desafío la búsqueda de un equilibrio entre la capacitación para el desempeño profesional y el ejercicio de la ciudadanía de las personas dentro del contexto de la globalización.

Respecto de esto último, Zabalza (2007) destaca que tanto la globalización como la internacionalización de los estudios, y sus marcos de referencia, han influido directamente en los procesos de cambio en las instituciones de educación superior. Los nuevos sistemas de evaluación, la reformulación de los planes académicos y la movilidad de los estudiantes, etc., están configurando el actual escenario de la Universidad. Sin embargo, según Rué (2007), no se trata exclusivamente de

transformaciones de orden estructural, pues también se ve afectada la relación de los sujetos (profesores y estudiantes) con el conocimiento.

Producto de este nuevo contexto, según Carbonell (2007), está surgiendo la necesidad no sólo de contar con una formación profesional especializada, sino también con una de carácter polivalente en la que se adquieran competencias de adaptación al cambio. En este aspecto, Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya (2008) aseguran que prácticamente todas las reformas de los programas de formación consideran las actuales implicaciones sociales y políticas a la hora de construir y poner en marcha sus planes educativos. Dichas reformas se apoyan en los siguientes pilares: “a) un lógica de *competencias*, b) una perspectiva *socioconstructivista*, c) una atención centrada en los *alumnos* y d) una importancia creciente en las *situaciones de formación*” (pp.9-10).

Llevar a cabo todas estas transformaciones implica, siguiendo a Colás (2005), una redefinición del papel de la Universidad en la sociedad. Para ello, resulta imprescindible establecer una mayor conexión entre la formación superior y el mundo laboral, la cual es viable a partir de una formación por competencias. Por otro lado, para asegurar un aprendizaje permanente, la Universidad debe cambiar su actual modelo de educación (centrado casi exclusivamente en jóvenes en período de formación), incorporando distintos tipos y niveles de preparación. Junto con todo lo anterior, es necesario modificar las formas de enseñanza, privilegiando modelos activos y autónomos.

A lo anterior, Michavila (2000) agrega los siguientes principios de actuación para que los responsables académicos y políticos de las instituciones de educación superior den respuesta a las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento:

1. Regirse por parámetros de competitividad social, los cuales deben estar presentes en todos los planes y programas de la Universidad.
2. Mejorar la gestión interna y la asignación de los recursos públicos de la Universidad.
3. Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tanto en la docencia como en la gestión.
4. Contribuir al desarrollo social, cultural, económico y laboral de la región.
5. Fomentar la interdisciplinariedad de los programas académicos y de investigación, la movilidad de profesores y estudiantes, la enseñanza de lenguas extranjeras, etc.

En definitiva, se puede decir que las influencias políticas, sociales y económicas del último tiempo han calado profundamente en la estructura de la sociedad moderna, provocando el surgimiento de una serie de exigencias y demandas que buscan pronta solución. Los sistemas de educación superior no han estado ajenos a este dinamismo social, razón por la cual han tenido que replantear sus actuales sistemas de formación profesional para estar a la altura de las circunstancias. Sin embargo, tal como señalan Tejada & Navío (2005), se no se debe olvidar que la aparición de este nuevo discurso va más allá de la formación para el empleo, pues el énfasis se encuentra, principalmente, en la mejora de las competencias personales y de la organización.

2. Competencia y profesionalidad en los estudios universitarios.

En épocas anteriores, la formación universitaria se centraba en la mera adquisición y acumulación de conocimientos disciplinares especializados. Por este motivo, se concebía de manera separada de las actividades de producción y de servicios. Sin embargo, los retos sociales y económicos generados en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, suscitaron la idea de una educación basada en competencias como respuesta a la necesidad de establecer vínculos entre los

sistemas de formación y los sectores productivos. En esta nueva forma de entender la formación universitaria, los individuos son el soporte fundamental para que las empresas hagan frente a la creciente competitividad del mundo laboral (Colás, 2005).

Para Biemans et al. (2004), ésta sería una de las razones que explican el creciente interés por una educación basada en competencias: se espera que ayude a cerrar la brecha entre el mercado del trabajo y las exigencias de la educación, preparando a los estudiantes para la empleabilidad y el aprendizaje permanente. Así, la formación profesional debe favorecer la adquisición de competencias indispensables para el desarrollo profesional, personal y social de los individuos. A lo anterior, Struyven & De Meyst (2010) agregan que su popularidad también estaría fundamentada en el cambio de los objetivos de la educación y la formación. En este sentido, la transformación de los estudiantes en aprendices competentes estaría ahora centrada en potenciar sus puntos fuertes, en lugar de concentrarse en las deficiencias.

Todo lo hasta aquí descrito ha llevado a que la educación universitaria basada en competencias esté orientada al desarrollo de la profesionalidad, pues las exigencias que proceden del ámbito económico, social y laboral la asumen como garantía de una mayor calidad en el desempeño profesional (Tejada, 2009a). Desde esta óptica, según Le Boterf (2000), la profesionalidad es entendida como la capacidad de actuar como un profesional, pero no se limita exclusivamente a la posesión de una serie de conocimientos y competencias. Muy por el contrario, se articula a partir de la construcción de varios componentes clave:

-Identidad profesional que da un sentido a la construcción y al mantenimiento de las competencias.

-Ética profesional que oriente las prácticas y las decisiones.

-**Eje de profesionalismo** que orienten la construcción y la organización del cuerpo de conocimientos y competencias.

-**Variedad de recursos y experiencias** que permitan disponer de **esquemas operativos** movilizables en situaciones diversas.

-**Capacidad de reflexión y de distanciamiento crítico** en relación con las representaciones, las competencias, los recursos, las maneras de actuar y de aprender. El saber *de* la práctica está completado y orientado por el saber *sobre* la práctica.

-**Reconocimiento** por el medio profesional. (p.131)

Para el desarrollo de esta profesionalidad, los estudios universitarios han tenido que configurarse a partir del concepto de competencia profesional, entendiendo que cada competencia corresponde a la descripción de aquello que el estudiante movilizará y transferirá en su futuro laboral. Esto supone que los perfiles profesionales son elaborados en función de un análisis pormenorizado tanto de las características y demandas de cada puesto de trabajo como también de los propósitos formativos de cada titulación (Pavié, 2011). La utilidad de la competencia profesional en el sistema universitario resulta evidente, pues permite la elaboración de planes formativos adecuados al contexto del trabajo (Navío, 2005).

Cabe destacar que el paso de la adquisición de competencias profesionales a la construcción de la profesionalidad no es una tarea sencilla. Así lo plantean Schneckerberg & Wildt (2005), quienes elaboraron una propuesta acerca de las etapas involucradas en el desarrollo de la profesionalidad en la educación superior. Para los autores, el camino hacia la profesionalización involucra un proceso iterativo en el que una serie de factores se relacionan entre sí, a saber: información, red de significados, conocimiento, aplicación, capacidad, actitud, acción, competencia y, finalmente,

profesionalidad. Los especialistas ilustran cada etapa en una serie de pasos (“escalera”), tal como queda reflejado en la figura 3.

Este proceso se inicia con la adquisición de información, la cual se conecta a una red de significados que lleva a una segunda etapa: el conocimiento. Cuando el conocimiento es aplicado a un contexto específico puede conducir a la adquisición de una capacidad. Ésta tiene que ser combinada, en la tercera etapa, con una actitud específica (valores y motivación), a fin de dar lugar a una acción. En la cuarta etapa, si dicha acción es consistente con un determinado nivel de adecuación, se adquiere una competencia. En la última etapa del proceso, la competencia –en combinación con cierto grado de responsabilidad- dará lugar a la profesionalidad.

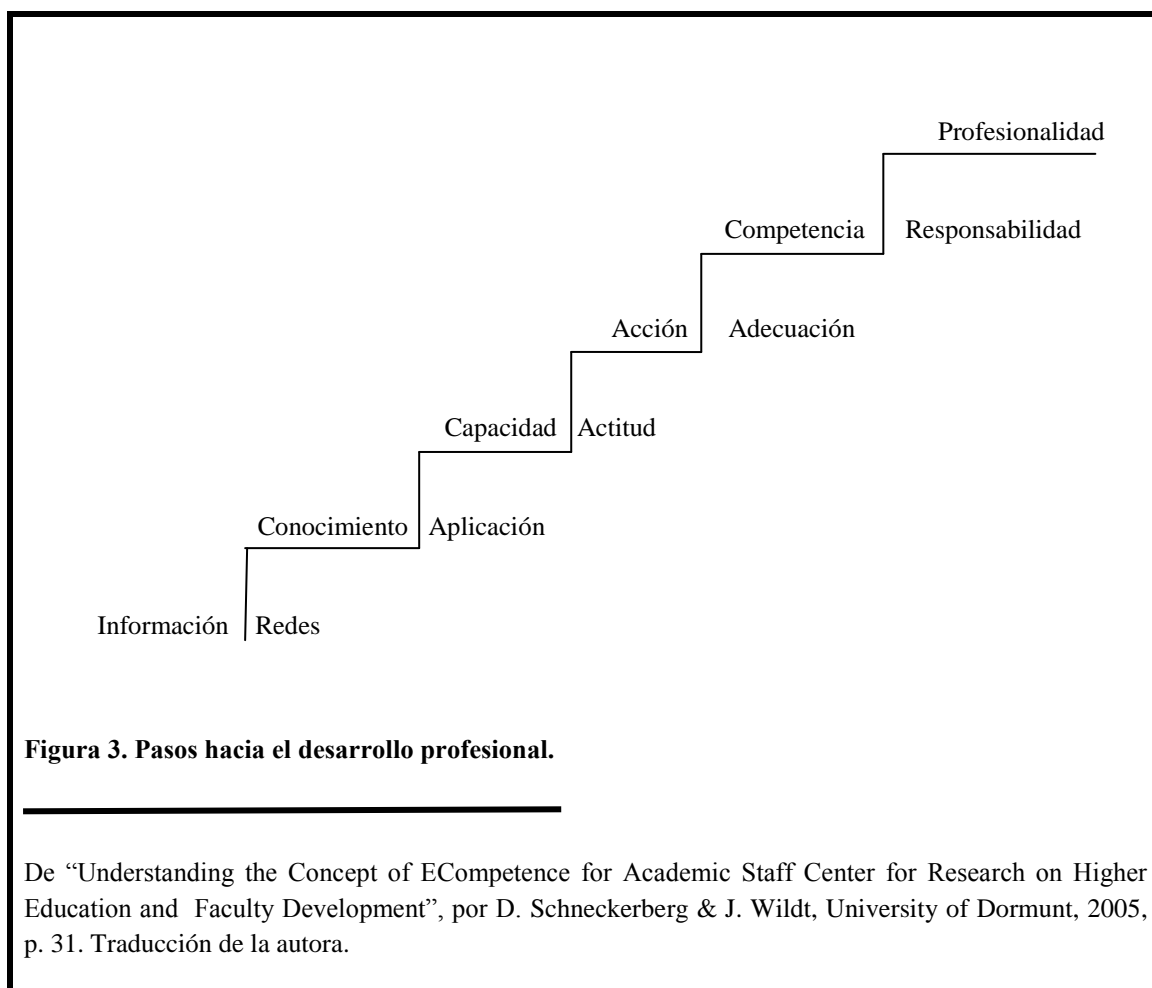


Figura 3. Pasos hacia el desarrollo profesional.

De “Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff Center for Research on Higher Education and Faculty Development”, por D. Schneckerberg & J. Wildt, University of Dortmund, 2005, p. 31. Traducción de la autora.

Este apartado ha revelado que la formación universitaria basada en competencias tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de la profesionalidad de sus estudiantes. Para lograrlo, ya no favorece la mera adquisición de conocimientos teóricos, sino el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la acción (Bunk, 1994; Comellas, 2000; Echeverría, 2003). Esto quiere decir que los estudiantes deben llegar a ser profesionales capaces de reaccionar y tomar decisiones ante situaciones personales y laborales impredecibles. La adquisición de un título ya no es suficiente: el énfasis debe estar en las capacidades, las cuales son un requisito previo para la empleabilidad. Esto, en definitiva, supone mejorar el vínculo entre la educación y el mercado laboral (Mulder, 2004).

3. Implicaciones de la formación basada en competencias en el ámbito universitario.

La dimensión profesionalizadora de la Universidad no sólo la ha conducido a establecer fuertes conexiones con el mundo de la productividad, sino también a estrechar lazos con el desarrollo y la formación profesional, a fin de preparar individuos con un elevado nivel cultural, científico y técnico (Hernández, 2005). Para ello, de acuerdo a Castilla (2005:281), “es necesario una reestructuración de la formación superior y una reconceptualización de los ejes fundamentales de los currícula académicos”, lo que se traduce en nuevas concepciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, al papel del estudiante y a las funciones del profesor. En este apartado, se realizará un breve repaso a éstas y otras implicaciones educativas de la formación universitaria desde un modelo por competencias.

3.1. Sentido de la formación profesional.

De acuerdo a Fernández (2006), la introducción de las competencias como objeto de formación universitaria conlleva, necesariamente, al replanteamiento y revisión del propio concepto de formación. Desde este nuevo enfoque, la formación ha traspasado la barrera de la mera adquisición, acumulación y transmisión de conocimientos, pues en el lenguaje de las competencias lo importante es el conocimiento aplicado. Esto obliga, en palabras de Zabalza (2001), a desarrollar un lineamiento mucho más abierto y transparente respecto de los factores ligados a la formación profesional.

En este sentido, advierte Rué (2007), la formación en competencias es un proceso que requiere, de forma simultánea y en proporciones adecuadas, de conocimientos, habilidades y aptitudes, dependiendo del grado en que estos componentes pretenden ser desarrollados. Esta orientación la diferenciaría de la formación académica, la cual se centra en resultados de aprendizajes que pueden integrar distintas modalidades para alcanzar el conocimiento. Sin embargo, desde el enfoque por competencias, el aprendizaje conlleva procesos personales más complejos que necesitan de metodologías, recursos e interacciones para su desarrollo.

Efectivamente, en palabras de Blas Aritio (2007), los enfoques tradicionales de formación articulan sus programas formativos obedeciendo a la lógica de la adquisición de conocimientos agrupados en materias o disciplinas, cuyos contenidos formativos tienen que ver con la información, conceptos y teorías relacionadas con dichas disciplinas. Por el contrario, el enfoque de la formación basada en competencias responde a una lógica de adquisición de competencias, donde los programas y contenidos formativos se definen a partir de las competencias profesionales requeridas

para el desempeño óptimo de un determinado empleo. Para comprender en detalle las características de ambos tipos de formación, y así también evidenciar las principales diferencias entre uno y otro enfoque, se presenta una adaptación de la propuesta comparativa del autor.

Tabla 4. Formación basada en el conocimiento versus formación basada en la competencia.

Formación basada en el conocimiento	Formación basada en la competencia
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de conocimientos (definidos por expertos en formación). • Tipo de resultados formativos esperados: <i>saber</i>. • Tipo de contenidos formativos preferentes en los programas formativos: los relacionados con el saber (información de hechos y datos, teorías, conceptos, principios, leyes...) • Tipo de contenidos formativos de apoyo o soporte: los relacionados con el <i>saber hacer</i> y <i>saber ser/estar</i> (actitudes, valores y/o normas). • Escenarios y procedimientos de evaluación típicos de los centros formativos. • Formato de los programas formativos: asignaturas o materias. • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de los conocimientos de las ciencias o disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de competencias (definidas por expertos ocupacionales). • Tipo de resultados formativos esperados: <i>saber hacer</i>. • Tipo de contenidos formativos preferentes en los programas formativos: los relacionados con el <i>saber hacer</i> (acciones y procedimientos, no sólo motrices o físicos, sino también cognitivos). • Tipos de contenidos formativos de apoyo o soporte: los relacionados con el <i>saber</i> y el <i>saber ser/estar</i>. • Escenarios y procedimientos de evaluación que simulen y/o se aproximen a escenarios reales. • Formato de los programas formativos: módulos formativos. • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de las competencias profesionales.

Nota. De “Las competencias profesionales en la formación profesional”, por F. Blas Aritio, 2007, p. 73.

Tal como se puede apreciar, en un modelo por competencias, la formación pretende ser flexible, comprensiva, integrada y de calidad. Lo importante ahora es el aprendizaje de los estudiantes, poniendo especial atención a cómo se llega a él y para qué. La labor de la Universidad será garantizar una formación profesional a través de la cual los estudiantes desarrollen los distintos componentes de las competencias, lo que les permitirá integrarse en sus puestos de trabajo con habilidades personales y sociales

para la acción (Hernández, Martínez, Martínez & Monroy, 2009). Se trata, en definitiva, de pasar de un modelo basado en la lógica academicista tradicional, a un modelo formativo que integre la visión académica, la profesional y la vital (Barnett, 2001).

3.2. Enfoque del paradigma enseñanza-aprendizaje.

Para Martín & Moreno (2007), nuevas perspectivas psicológicas y educativas han ido consolidándose con el paso del tiempo. Dentro de los modelos actuales, aquellos basados en corrientes constructivistas y sociales, que sitúan a los individuos en el centro del aprendizaje, se configuran como los más influyentes. En consonancia con lo anterior, De Miguel (2006) afirma que uno de los hallazgos más relevantes con respecto al aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social en el que los sujetos participan activamente, pues deben regularlo y responsabilizarse por alcanzarlo.

Este especial enfoque desde el que se concibe el aprendizaje supone, inevitablemente, repensar las formas de enseñanza para llegar a él. Así pues, como señala Castilla (2005), el paradigma enseñanza/aprendizaje está cambiando, pues la tendencia moderna hacia una “sociedad del conocimiento” involucra también una orientación hacia una “sociedad del aprendizaje”. Este concepto, aceptado de forma general, se fundamenta en un cambio de posición con respecto al foco de atención: de la enseñanza al aprendizaje. Según la especialista, esta concepción se encuentra ligada a la idea de que la educación se desenvuelve dentro de un contexto más amplio: el aprendizaje permanente.

En efecto, según Alberci & Serreri (2005), el aprendizaje permanente, entendido como una estrategia para la formación y el desarrollo durante toda la vida, cobra

especial sentido dentro de la sociedad del conocimiento, provocando cambios radicales en el enfoque teórico y práctico de la formación profesional de las últimas décadas. Tal como manifiestan los autores:

La asunción de la metáfora de la ‘sociedad del conocimiento’ y del paradigma relacionado de aprendizaje permanente conlleva una concepción de la formación de amplio espectro, entendida como el conjunto de procesos (actividades, experiencias, etc.), capaces de y/o encaminados a promover, sostener y facilitar el aprendizaje. Unos procesos que se desarrollan, o mejor aún, pueden desarrollarse durante todo el transcurso de la vida y en cualquier contexto de estudio, de trabajo, y más generalmente, de la vida, mucho más allá de las dimensiones formales de la educación (p. 49).

Si se analizan los diversos aspectos que definen este cambio de paradigma, resulta evidente la importancia que adquiere en una formación profesional basada en competencias. Mientras el anterior modelo enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos, el nuevo paradigma promueve una educación centrada en el estudiante y su capacidad de aprender permanentemente. En el contexto universitario, el enfoque por competencias encaja con esta nueva propuesta que busca y exige un mayor protagonismo de sus estudiantes, pues son ellos, al fin y al cabo, quienes deben desarrollar la capacidad de enfrentarse a las diversas formas de información que les ofrece la Universidad (Castilla, 2005).

La cuestión estriba, no obstante, en cómo la Universidad debe enseñar a aprender de forma independiente a sus estudiantes. Según la visión de De Miguel (2006), la única forma de lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje de calidad es enfrentándolos a situaciones en las que deban emplear estrategias de búsqueda de

información, aplicar conocimientos para la resolución de problemas, tomar decisiones y trabajar de manera autónoma, crítica y reflexiva. Cada uno de estos procesos, de acuerdo al autor, deben estar presentes en todas las situaciones de aprendizaje, cualquiera sea la metodología u organización didáctica para llegar a ellos.

Por su parte, Fernández (2006) manifiesta que los estudiantes, al ser responsables de su propio aprendizaje, deben asumir un papel más activo en la construcción de su conocimiento. Para ello, junto con buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información que se les presente, tienen que establecer contactos sociales y profesionales con su futura realidad laboral, con el objetivo de desarrollar la capacidad de aprender colaborativamente con los demás. Son estas acciones, encaminadas a favorecer el aprendizaje, las que permiten pasar de una pedagogía memorística hacia un enfoque que promueve el desarrollo de individuos competentes, desde un principio didáctico donde aquello que no se sabe se puede aprender haciéndolo (Denyer et al., 2007).

En síntesis, se puede advertir que el nuevo enfoque del paradigma enseñanza/aprendizaje ha provocado importantes transformaciones en los sistemas educativos, especialmente en el universitario. Así pues, su adhesión a un modelo por competencias, enfocado en el aprendizaje de los estudiantes, lo ha llevado a cuestionar su actual modo de concebir la relación teoría-práctica. Como consecuencia, sus esfuerzos se han canalizado en conseguir que los estudiantes se desenvuelvan en escenarios que favorezcan tanto la adquisición de aprendizajes significativos y permanentes como el acercamiento a realidades profesionales, ya que esto les permitirá desarrollar competencias esenciales para su futuro laboral (Martínez, Fernández, Gros & Romaña, 2005).

3.3. Papel del docente universitario.

A partir del momento en que el modelo por competencias asume un paradigma enseñanza/aprendizaje centrado en la construcción de conocimientos por parte de los propios alumnos, surge la necesidad de replantear el papel que, hasta el momento, han tenido los profesores. El docente universitario, quien anteriormente estructuraba el conocimiento y poseía un papel protagónico dentro del proceso formativo, ahora tiene un papel secundario, pues su labor sólo contempla el acompañamiento del estudiante para que alcance determinadas metas (Castilla, 2005). En este sentido, afirman Biemans et al. (2004), se supone que el maestro debe pasar de la función de experto a la de un asesor, guiando los procesos de aprendizajes de los discentes.

Desde esta óptica, Hernández (2005) sostiene ya no adquieren tanta importancia los conocimientos de los profesores, sino qué y cómo aprenden los alumnos. Se trata, pues, de que los docentes les enseñen a gestionar el aprendizaje durante toda la vida, de manera que cuando terminen sus estudios universitarios puedan decidir cuáles son sus metas y proyectos a futuro. De esta forma, la figura del profesor adquiere nuevas y desafiantes responsabilidades “como facilitador, mediador y orientador del aprendizaje, convirtiéndolo en profesor reflexivo que potencia la gestión y la construcción del saber, del saber hacer y del saber ser” (p. 3).

Concretar este nuevo papel del profesor no está exento de dificultades. Para que el alumnado pueda adquirir ciertas competencias académicas y profesionales, resulta indispensable que el cuerpo docente, junto con poseer una sólida formación profesional, también tenga unas competencias específicas de la profesión (Comellas, 2000). En relación con esto, González, T. (2005) presenta una serie de competencias profesionales para que los docentes universitarios puedan hacer frente a las implicaciones educativas

que tiene la formación basada en competencias. Si bien el autor las plantea a partir de los desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior, no dejan de representar el nuevo perfil docente que ha surgido una vez que los sistemas universitarios se han adherido al modelo competencial. Así pues, las competencias para el profesorado universitario deben centrarse en:

- Conocer profundamente el proceso de aprendizaje, a fin de diseñar y gestionar situaciones de aprendizaje con objetivos formativos y competencias concretas a conseguir.

- Gestionar la interacción didáctica y la relación con los estudiantes de forma persuasiva y no sólo normativa, implicándolos en sus aprendizajes y en su trabajo.

- Conocer y utilizar metodologías didácticas y procedimientos evaluativos adecuados a la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Integrar las TIC en los procesos formativos diseñados.

- Trabajar de manera autónoma y colaborativa en equipos y redes.

El conjunto de competencias profesionales que se exige del profesorado se encuentra en consonancia con el nuevo papel del docente dentro de la sociedad del conocimiento. En este contexto, el aprendizaje ya no se circunscribe a un determinado espacio ni tampoco puede quedar limitado a un corto período de tiempo, razón por la cual la formación universitaria, especialmente a través de sus profesores, debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente (García García, 2010). Esto lleva, ineludiblemente, a reflexionar acerca de la forma en cómo los docentes están realizando las tres tareas trascendentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación (García & Morillas, 2011).

3.3.1. Estructuración de las situaciones de aprendizaje.

El nuevo papel del docente también incide en la forma en que se deben organizar sus intervenciones educativas. Traducir las competencias que los estudiantes deben adquirir en métodos y actividades eficaces de aprendizaje es fundamental en una educación basada en competencias. Sin embargo, la especificación de dichas competencias no se traduce automáticamente en el diseño de actividades efectivas de aprendizaje, pues su planificación, diseño y ejecución precisan de una atención especial. Si alguna de estas etapas no se encuentra bien organizada, fallará todo el proceso de innovación educativa (Biemans et al., 2004).

Por este motivo adquieren gran relevancia las metodologías escogidas, pues se transforman en importantes vehículos para que los alumnos aprendan conocimientos, habilidades y actitudes que los llevarán a desarrollar competencias. El mejor método será aquel que combine adecuadamente diferentes tipos de situaciones desafiantes, diseñadas a partir de criterios establecidos con respecto a la cantidad y tipo de conocimientos que se espera alcancen los estudiantes (Fernández, 2006). De todas maneras, la acumulación de una gran cantidad de saberes no garantiza su adecuada movilización ante ciertas tareas académicas o profesionales. Lo importante no es la posesión de conocimientos, sino el uso que se haga de ellos después de la formación universitaria (García & Morillas, 2011).

En este sentido, advierte Mateo (2007), la estructuración del aprendizaje a través de actividades prácticas cobra gran peso en la formación basada en competencias, pues se convierte en una oportunidad para que los estudiantes establezcan fuertes conexiones entre sus conocimientos y la realidad. Debido a esto, el diseño de las actividades deberá fundamentarse en contextos auténticos, pues “el conocimiento cuando se conecta a la

realidad ilumina y permite una visión más amplia y profunda de ella. Las realidades complejas, por su parte, favorecen enormemente la estructuración del conocimiento” (p. 523). Para el autor, en definitiva, una perspectiva competencial debe organizarse en función de actividades que permitan y favorezcan diversos tipos de interacciones. Por lo tanto, el modelo pedagógico de base sería una Educación Basada en Actividades (ABL).

Bajo otro punto de vista, Cano (2007) señala que, para promover cambios didácticos, las competencias deben conducir a trabajar desde el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL). Este enfoque, basado en metodologías propias del constructivismo, enfatiza el proceso, empleando estrategias para aprender a aprender y aprender haciendo. Asimismo, Zabala & Arnau (2008) recalcan que una docencia por competencias requiere formas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje por medio de situaciones-problemas, ya que este enfoque permite dar respuestas cercanas a la vida real. Para ello, los profesores deben estructurar sus intervenciones educativas en base a estrategias que lleven a los estudiantes a movilizar todos sus recursos, tomar decisiones y autorregular su aprendizaje.

Resulta evidente que la estructuración de actividades de aprendizaje, en pro del desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, demanda la puesta en práctica de métodos especiales por parte del profesorado universitario. Esto también conlleva a que la planificación didáctica de las clases se organice considerando las necesidades de la formación profesional, puesto que esto producirá aprendizajes de calidad. Esto significa, en palabras de De Miguel (2006), que una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de la asignatura exige determinar las modalidades de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación más adecuados para

que los estudiantes puedan “conseguir las competencias que se proponen como metas de aprendizaje” (p. 17).

En esta línea, Zabalza (2006) señala que se debe propiciar una docencia que apueste por la progresividad y continuidad en la formación, lo cual quiere decir que las asignaturas tienen que ser diseñadas y ejecutadas en función de su aportación al perfil profesional de la titulación. Por lo tanto, debería existir un equilibrio entre las exigencias de las carreras, las materias que la conforman y los aspectos organizativos del curso, con el propósito de que los estudiantes “estén en condiciones de afrontar por sí mismos su propia historia de formación y desarrollo profesional” (p. 314). No obstante, como se ha destacado, es necesario que los docentes guíen el aprendizaje de sus estudiantes y para ello también deben encontrarse preparados.

3.4. Títulos y planes de estudio.

Una formación universitaria basada en competencias y centrada en el aprendizaje ejerce un efecto importante en el diseño de los títulos y los planes de estudios. Así pues, el actual paradigma exige que la planificación tenga como referente el aprendizaje esperado y que las competencias conformen un perfil previamente determinado (Yániz, 2006). La configuración de este nuevo enfoque ha provocado que los perfiles académicos y profesionales jueguen un papel fundamental, pues son los encargados de describir las trayectorias de una planificación formativa que busca optimizar la profesionalidad de los estudiantes y, en consecuencia, favorecer su incorporación en el mercado laboral (Castilla, 2005).

Para lograr estos desafíos, resulta necesario reformular los planes de estudio desde la perspectiva de que un “desempeño competente contextualizado está por encima

de la descripción de competencias descontextualizadas” (Jonnaert et al., 2008:3). Ello supone el diseño de planes de estudios interdisciplinarios a partir de una puesta en común, por parte de académicos, representantes del mundo laboral, egresados, etc., donde se determine cuáles son las competencias clave para un buen desempeño profesional futuro (Cano, 2007). La aportación de los distintos sectores ligados al sistema formativo y empresarial otorgará variadas perspectivas respecto de las mejores alternativas para promover situaciones de aprendizaje contextualizadas que movilicen las competencias de los estudiantes.

En este proceso, la adaptación de los antiguos programas por objetivos a programas por competencias ha resultado todo un desafío, comenzando por los cuestionamientos que pueden surgir en relación a qué diferencias reales existen entre uno u otro enfoque. Cabe destacar, pues, que mientras los programas por objetivos se organizan de acuerdo a las intenciones de un proyecto de formación, los planes por competencias delimitan los aprendizajes que se desean alcanzar. Por otro lado, y en cuanto a su formulación, los objetivos expresan la adquisición de un solo concepto, habilidad o actitud, mas las competencias –junto con señalar los contenidos-también especifican el componente operativo de los aprendizajes (Fernández, 2006; García & Morillas, 2011; Zabalza, 2001).

Relacionado con lo anterior, Mérida & García (2005) plantean que las competencias se ubican en un nivel de generalidad superior, es decir, entre la formación y el desempeño profesional. Se refieren, por tanto, al conjunto de la titulación y perfilan el tipo de profesional que se desea formar. Los objetivos, en cambio, están situados en un nivel inferior de generalidad, pues son más concretos y se relacionan directamente con el contenido y la orientación de cada asignatura. Con respecto a este último punto,

los autores señalan que las competencias se desarrollan desde varias materias y con variados objetivos, pues los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes de todas las asignaturas que forman parte de su itinerario formativo. En este sentido, Sánchez & Gairín (2008:25) postulan que:

Las competencias tienen un carácter transversal o, si se desea, interdisciplinar, respecto a la separación disciplinar clásica que se da en muchos estudios, porque integran aprendizajes de diversas procedencias en un conjunto significativo dirigido a interpretar y resolver situaciones que, normalmente, siempre son de naturaleza compleja.

En definitiva, se puede establecer que mejorar la formación inicial de los estudiantes es uno de los principales retos de la Universidad y para ello los nuevos planes de estudios deben asumir que los aprendizajes teóricos no son suficientes si no se relacionan con la realidad personal y social de los individuos (Domingo, Gallego, García & Rodríguez, 2010). Esto supone establecer canales de diálogo entre los sistemas laborales y universitarios para determinar las competencias básicas y específicas que deben adquirirse durante la formación y que se concretarán en un futuro desempeño laboral (Castilla, 2005). Esta transformación en la orientación formativa favorecerá el desarrollo de profesionales reflexivos con una sólida base teórica y práctica.

3.5. Sistema de evaluación de las competencias.

Anteriormente se ha señalado que el contexto universitario ha requerido de transformaciones sustanciales para lograr que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias profesionales para la acción. Los sistemas de evaluación tampoco han

estado ajenos a estos cambios. Como consecuencia, actualmente se buscan nuevos instrumentos y herramientas de evaluación que garanticen una información significativa sobre el aprendizaje de los estudiantes. Esto se ha traducido en una evaluación centrada más en los procesos que en los productos, en la búsqueda de nuevas formas de acreditación de las competencias y en establecimiento de relaciones entre los procesos evaluativos y las competencias que se desean promover (Cano, 2007).

Sin embargo, tal como indica Le Boterf (2000), la evaluación de las competencias no debe confundirse con la evaluación de los recursos que son movilizados. Ello supondría un enfoque muy limitado, ya que verificar la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes no asegura que se producirá un desempeño competente. En relación con este planteamiento, Álvarez, J.M. (2008) señala que las competencias no son sólo demostraciones empíricas ejecutadas por medio de acciones concretas, pues su aprendizaje involucra un proceso más complejo que no puede ser reducido a una evidencia inmediata.

Por este motivo, siguiendo al autor, si el modelo por competencias pretende estimular el aprendizaje orientado al desarrollo de una amplia gama de competencias, la evaluación debe estar integrada tanto al proceso de aprendizaje como al desarrollo de habilidades superiores. Desde esta óptica, la evaluación:

Debe desempeñar funciones esencialmente formativas. Por tanto, y paradójicamente, la evaluación que pretenda formar a quienes son evaluados debe ir más allá de la acumulación de evidencias, a la suma de partes inconexas de datos observados empíricamente. En su función *formativa*, la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña (p. 221).

Por su parte, y en consonancia con lo anterior, Mateo (2007) postula que es en este sentido donde se ha producido una verdadera revolución en el papel y características de la evaluación. Dicho en otras palabras, la concepción actual sobre la naturaleza de los aprendizajes ha modificado los modelos tradicionales de evaluación, pues el aprendizaje va más allá de la simple observación de resultados finales. Por el contrario, reside tanto en la calidad de su contenido como en la capacidad de aplicarlo adecuadamente en múltiples y desafiantes entornos. Las actividades evaluativas, por tanto, tienen que ser coherentes con el proceso involucrado en la construcción de competencias y deben constituir una herramienta para mejorar el propio aprendizaje.

Para finalizar este apartado, y a modo de resumen de las características de una evaluación centrada en competencias, se presenta en la tabla 5 una comparación entre este enfoque y el modelo tradicional.

Tabla 5. Elementos diferenciales entre Evaluación Tradicional y Evaluación centrada en Competencias.

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos se “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continuada y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos

Nota. De “Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, por J. M De Miguel, 2005, p. 43.

3.6. Algunas condiciones para promover la adquisición, el desarrollo y el mantenimiento de las competencias.

El papel del profesor en la planificación de situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias supone un reto aún mayor si se considera el carácter evolutivo y dinámico de las competencias. Esto quiere decir que las competencias de los estudiantes no son atributos estáticos que se adquieren para siempre, pues “ser competente hoy no significa ser competente mañana o en otro contexto” (Tejada & Navío, 2005:5). De este planteamiento se deduce, según De Miguel (2005), que no basta con formar a los discentes en determinados conocimientos, habilidades o actitudes, sino que es indispensable propiciar el crecimiento continuo de esas competencias.

Para González, T. (2005), esto requiere que los profesores aborden las competencias desde una perspectiva de desarrollo, formando a los estudiantes para dar respuesta a las exigencias de diversos contextos y no exclusivamente a las necesidades inmediatas del mercado laboral. Las condiciones más importantes que favorecen este aprendizaje son “a) experiencias que comporten dificultades; b) cambios de responsabilidad; c) retos asociados a la actividad que se emprende y d) que sean aprovechadas activamente, en especial mediante un análisis de las situaciones, de los comportamientos adoptados y de sus resultados” (p. 49). Junto con la existencia de estas circunstancias, agrega el autor, es necesario el apoyo del entorno institucional (económico y de gestión), sin el cual el esfuerzo personal de estudiantes y docentes sería insuficiente.

Como se ha indicado, el carácter evolutivo de las competencias conduce a que las intervenciones docentes se enfoquen en situaciones de aprendizaje complejas y

significativas que favorezcan la movilización de recursos y, por ende, el desarrollo competencial (Roegiers, 2007; Ugarte & Naval, 2010; Yániz, 2006). Sin embargo, las estrategias y metodologías de los profesores no son suficientes si la Universidad, como institución que debe asegurar el aprendizaje para toda la vida, no procura acciones para que las competencias adquiridas no desaparezcan o no queden obsoletas. En este sentido, la propuesta de Le Boterf (2000) respecto de las condiciones para el mantenimiento de las competencias no sólo resulta muy interesante, sino también deberían ser consideradas dentro de los programas de formación permanente. A continuación se destacan algunas de ellas:

- Prever y organizar situaciones de formación que permitan profundizar o reforzar las competencias.
- Realizar evaluaciones periódicas de los efectos de la formación en las competencias y actuaciones en situación de trabajo: sacar lecciones de los resultados de estas observaciones.
- Establecer y seguir cuadros de vigilancia sobre las acciones de mantenimiento de las competencias.
- Realizar y actualizar periódicamente balances profesionales de competencias.

En la medida que los sistemas universitarios asuman éste y otros retos para asegurar una formación a lo largo de la vida, podrán convertirse en una primera fase trascendental del proceso formativo profesional de los estudiantes, proceso que continuará aun cuando acabe la Universidad. Así pues, la preparación que allí reciban los alumnos les servirá para enfrentar las subsiguientes fases del aprendizaje y las futuras demandas del desempeño de una profesión (González, Fuentes, Oliver, Jiménez & Segura, 2007; Zabalza, 2006). Para asegurar todo este proceso, es indispensable una

relación sinérgica entre la Universidad, sus docentes y sus estudiantes. Sólo de esta manera se podrán generar las condiciones necesarias para que los futuros profesionales adquieran, desarrollen y mantengan competencias para la acción.

4. Encuentros y desencuentros de la formación profesional basada en competencias.

Desde sus inicios, y hasta el día de hoy, el enfoque por competencias ha sido foco de importantes polémicas, partiendo de la definición misma del término “competencia”, así como también por la delimitación de sus alcances e implicaciones. Igualmente, en el contexto educativo, pese a los esfuerzos institucionales por aplicar el modelo en todos los niveles, aún existen discrepancias en torno a su desarrollo curricular (Rosales, 2010). Este estado de la cuestión ha provocado encuentros y desencuentros teóricos significativos sobre la aportación y los puntos críticos de este modelo de formación profesional. La finalidad de este apartado es dar a conocer algunos de estos aspectos para promover el análisis y la reflexión, especialmente en el ámbito universitario.

4.1. Ciertos puntos críticos del enfoque.

Una de las críticas más extendida que ha sufrido el modelo de formación por competencias está relacionada con el tipo de aprendizaje que promueve. Si bien se encuentra fundamentado en un proceso de construcción personal, pues el individuo debe dirigir su propio aprendizaje, se cuestiona el hecho de que este proceso esté orientado a la adquisición de comportamientos o habilidades preestablecidas provenientes del exterior, es decir, de las necesidades del mercado laboral (Zabalza, 2001). Esta situación también ha llevado a cuestionar el grado de control y autonomía de los docentes sobre el

diseño, ejecución y evaluación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que – de acuerdo a Blas Aritio (2007)- gran parte de los contenidos formativos no son establecidos por los mismos docentes, sino por el mundo de la enseñanza y la formación.

En esta misma línea, el autor señala que las críticas también han estado relacionadas con el problema de la transferibilidad de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, se cuestiona si el aprendizaje promovido por la formación basada en competencias “facilita más o mejor su transferibilidad a situaciones nuevas y/o distintas que el aprendizaje procurado por otros enfoques de la formación” (p. 98). De acuerdo al especialista, la existencia de pocos estudios rigurosos que ofrezcan evidencia empírica sobre la transferibilidad de los aprendizajes deja abierta esta controversia, pese a que algunos defensores de este modelo han tratado de despejar dudas promoviendo una concepción de aprendizaje alejada del conductismo y que da mayor relevancia al cómo y al porqué funcionan las cosas.

Además de estas críticas, Mulder et al., (2008) añaden una serie de problemas conceptuales, de implementación y de evaluación de la formación profesional basada en competencias. A continuación se recogen los fundamentos de algunos nudos críticos que consideran que:

1. El vínculo entre competencia y desempeño no es directo, pues existe la posibilidad de que una competencia dé como resultado varias áreas de actuación o que para obtener un determinado resultado se requieran varias competencias.
2. El énfasis de la formación por competencias estaría más centrada en el “saber hacer”, en desmedro de la adquisición de conocimientos.

3. Las competencias pueden llegar a abordar áreas bastante superficiales, por lo cual deberían relacionarse con el análisis de los requisitos de desempeño.
4. La formación profesional basada en competencias puede llevar a la disminución del dominio de destrezas básicas.
5. El modelo competencial requiere de ajustes organizacionales y de trayectorias de aprendizaje para cada nivel educativo, lo cual dificulta la programación educativa, especialmente en los niveles más bajos, donde la delimitación de una formación profesional es más compleja.
6. Los sistemas de evaluación estarían desequilibrados, ya que las competencias se formulan en términos demasiado generales, lo cual dificulta el poder discriminador de las evaluaciones. Junto con ello, regularmente se evalúa las actuaciones de los sujetos en contextos simulados que no garantizan el desempeño competente en un entorno profesional real.

Pese a las críticas y a las discrepancias vigentes relacionadas con la implementación del enfoque por competencias, es innegable que muchos sistemas educativos internacionales se han adherido y seguirán adhiriéndose a este particular modelo de formación profesional. En este sentido, como advierte Blas Aritio (2007:98):

Tras más de dos décadas de desarrollo efectivo del enfoque de la FBC, parece evidente que dicha percepción no puede deberse ya sólo a expectativas o promesas de futuro generadas por el mismo, sino que ha de corresponderse necesariamente con la obtención de algunos resultados efectivos que son apreciados de modo positivo.

4.2. Principales aportes del modelo.

La contribución más significativa del modelo por competencias ha sido establecer una articulación entre el mundo académico y el mundo laboral, acercando a los estudiantes a experiencias significativas para que puedan desarrollar toda su profesionalidad (De Juanas & Fernández, 2008; Struyven & De Meyst, 2010). Al respecto, Biemans et al. (2004) señalan que los responsables políticos creen que un régimen por competencias puede otorgar una mejor preparación a los estudiantes, otorgándoles las condiciones necesarias para desempeñarse con éxito en las organizaciones modernas. Así pues, el discurso de las competencias se encuentra en consonancia con los actuales requerimientos del aprendizaje permanente y la empleabilidad.

Sobre este último aspecto, Hager, Holland & Beckett (2002) indican que la adquisición de competencias es trascendental para la empleabilidad, pues forma parte de las exigencias de las organizaciones empresariales y de los empleadores, quienes ven en ella una respuesta a las exigencias laborales y a las perspectivas de mejora en la productividad y en los ingresos. De esta forma, señala Rué (2007:83), la formación basada en competencia proporciona información relevante “a los eventuales empleadores respecto de los estándares alcanzados por los titulados”, lo cual puede facilitar la creación de sistemas de accesibilidad a los puestos de trabajo que estén ajustados tanto a las exigencias de sus organizaciones como a las competencias profesionales adquiridas durante la formación universitaria.

Por otra parte, y desde el punto de vista del tipo de aprendizaje que se favorece en este modelo de formación profesional, autores como Cano (2007) y Kincheloe, Steinberg & Villaverde (2004) manifiestan que las competencias facilitan una

formación integral de los individuos, pues abordan todas sus dimensiones (intelectual, interpersonal, actitudinal, participativa, etc.) con un sentido combinatorio, movilizador y aplicativo. Como resultado, en palabras de Rué (2007), se promueven procesos de aprendizaje que dejan atrás una enseñanza academicista, pues existe una constante vinculación de los aspectos teóricos y prácticos en un contexto de construcción activa del conocimiento. Esto permite a los estudiantes desarrollar un aprendizaje metacognitivo, pues toman mayor conciencia acerca de las acciones y recursos cognitivos y personales que movilizan durante su formación.

En consonancia con lo anterior, Voorhees (2001) plantea que los modelos de formación profesional por competencias otorgan grandes ventajas a los estudiantes, pues les permiten regresar a las todas aquellas competencias que no hayan sido desarrolladas de manera óptima, “proporcionándoles un mapa claro y las herramientas de navegación necesarias para avanzar con rapidez hacia sus metas” (p. 11). Para ello, no obstante, es necesario que los alumnos tengan la oportunidad de vivir situaciones de aprendizaje en distintos contextos, a fin de crear nuevos conocimientos teórico-prácticos y reflexionar sobre sus experiencias (Griffiths & Guile, 2003). En este sentido, este modelo supera la fragmentación disciplinar de enfoques anteriores, pues asume que las competencias profesionales se adquieren a través de la relación continua y recurrente entre la formación inicial y la práctica laboral (Cano, 2007).

En otro orden de cosas, la contribución del enfoque por competencias a la renovación de los programas de formación profesional y, por ende, a la redefinición del papel de docentes y discentes resulta bastante incuestionable. Ciertamente, este modelo surge como una alternativa decidora para la creación de las titulaciones y los perfiles profesionales, pues al establecer nexos con el mundo profesional contribuye a la

selección de los conocimientos teóricos y prácticos más ajustados a las necesidades y exigencias del mercado laboral (Castilla, 2005). Estos cambios curriculares también han otorgado la posibilidad de volver a examinar críticamente los componentes del hecho educativo, pero especialmente el rol actual de estudiantes y profesores (Rueda, 2009). Estos últimos ahora deben ser capaces de otorgar un rol protagónico a sus alumnos, empleando actividades y sistemas de evaluación flexibles y dinámicos que los conduzcan al desarrollo de competencias profesionales (Pesquero et al., 2008).

El interés por una educación desde un modelo por competencias ha llevado a que esta propuesta sea, hoy en día, un verdadero movimiento conceptual y cultural y un referente para los diversos sistemas de formación profesional (Blas Aritio, 2007). El aporte de este enfoque a la orientación de los currículos en la Educación Superior, así como también a la asunción de nuevas perspectivas del paradigma enseñanza/aprendizaje y a la búsqueda de mejores sistemas de evaluación, ha provocado profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y educativas. Sin embargo, para que este modelo tenga un verdadero impacto en la cultura profesional de las universidades es trascendental que la renovación educativa no quede sólo en el discurso, lo que equivale a decir que todos los agentes involucrados en esta propuesta deben hacerse partícipes de sus implicancias educativas.

Capítulo III. Formación Inicial de Maestros desde un Modelo por Competencias.

1. Relevancia del perfil profesional, las funciones y los conocimientos del docente en los modelos de formación inicial por competencias.

De acuerdo a Cano (2007), anteriormente la formación del profesorado se había centrado exclusivamente en determinar qué tipo de conocimientos requerían los profesores para desempeñar su labor, otorgando una visión reduccionista del conocimiento. Sin embargo, factores como la globalización y el crecimiento acelerado del conocimiento motivaron la aparición de nuevos modelos formativos que permitieran al profesorado enfrentar los problemas educativos con autonomía y profesionalidad. Como resultado de este nuevo perfil docente, “se habla en la actualidad de la conveniencia de desarrollar competencias” (p. 40).

En este sentido, la asunción del trabajo docente como una profesión, con un perfil específico y distinto al de otras profesiones, ha conducido a un progresivo interés de una formación del profesorado desde un enfoque por competencias (Pavié, 2011). Para Romero, Luis, García & Rozada (2007), este tipo de capacitación profesional docente deja atrás los lineamientos conductistas que identifican la enseñanza como una simple colección de habilidades para ser entrenadas. De esta manera, no sólo se pretende garantizar la adquisición de conocimientos o el dominio de determinadas destrezas, sino también el desarrollo de capacidades de naturaleza personal e interpersonal.

Desde esta perspectiva, los conceptos de profesión y de perfil profesional se utilizan como marco para el desarrollo de las tareas y las competencias de los docentes

(Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). Sin embargo, tal como señala Tejada (2009b), para la especificación de este perfil se requiere, necesariamente, verificar cuáles son las funciones que forman parte de la actuación profesional docente, pues esto es lo que permitirá definir, con posterioridad, las competencias que allí se movilizan. Para el especialista, las funciones específicas dentro de un escenario profesional se enmarcan en la dimensión social de los docentes, mientras que las competencias, es decir, el conjunto de recursos personales para actuar de manera eficaz, remiten a su dimensión personal.

Definir, entonces, la dimensión social de los docentes –como antesala para la determinación de sus competencias profesionales- parece ser fundamental en el fortalecimiento de su perfil profesional. En esta línea, Carbonell (2007) propone diez atributos, roles, funciones y tareas del profesor a la luz de los cambios sociales que han tenido que enfrentar las escuelas del siglo XXI:

1. *Conocimiento riguroso de la infancia y la adolescencia* a fin de detectar los comportamientos e inquietudes de los alumnos tanto en el contexto escolar como en otros contextos de socialización.
2. *Curiosidad por la cultura* en sus distintas manifestaciones, procurando su análisis y contextualización.
3. *Formación y visión global* de la cultura pedagógica, asumiendo que la educación integral precisa de saberes que van más allá de su especialización o disciplina.
4. *Reflexión e innovación* para desarrollar el conocimiento formativo de la profesión e incidir en el cambio de las escuelas.
5. *Orientación en el aprendizaje*, adoptando un rol de guía y apoyo para que los alumnos conviertan la información en conocimiento.

6. *Comunicación, afectividad y empatía* como elementos clave para la interacción con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. *Autoridad y poder* desde una perspectiva democrática para regular el funcionamiento del grupo-clase y ejercer la toma de decisiones.
8. *Formación permanente* para incidir tanto en la innovación y en el cambio institucional y pedagógico como para modificar la cultura y práctica pedagógica.
9. *Compromiso y vocación* con la infancia y su contexto, con el equipo y proyecto del centro y con causas éticas que le corresponden como parte de la sociedad.
10. *La cooperación presencial y virtual* para construir nuevos aprendizajes, intercambiando experiencias, debatiendo cuestiones de actualidad educativa, emprendiendo proyectos conjuntos, etc.

Por su parte, Blanco (2007) comparte la idea de que los constantes cambios sociales no sólo han reestructurado los diversos ámbitos de la organización educativa, sino también el papel del profesorado. A partir de estas transformaciones, de acuerdo al autor, existen cinco grandes áreas o dimensiones que tienen evidentes repercusiones en el actual rol del docente: a) Promover nuevos aprendizajes; b) Reestructurar el trabajo en el aula; c) Trabajar más allá de la clase (escuela, centro de prácticas, comunidad); d) Integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje y e) Actuar como profesionales e incrementar la autonomía.

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

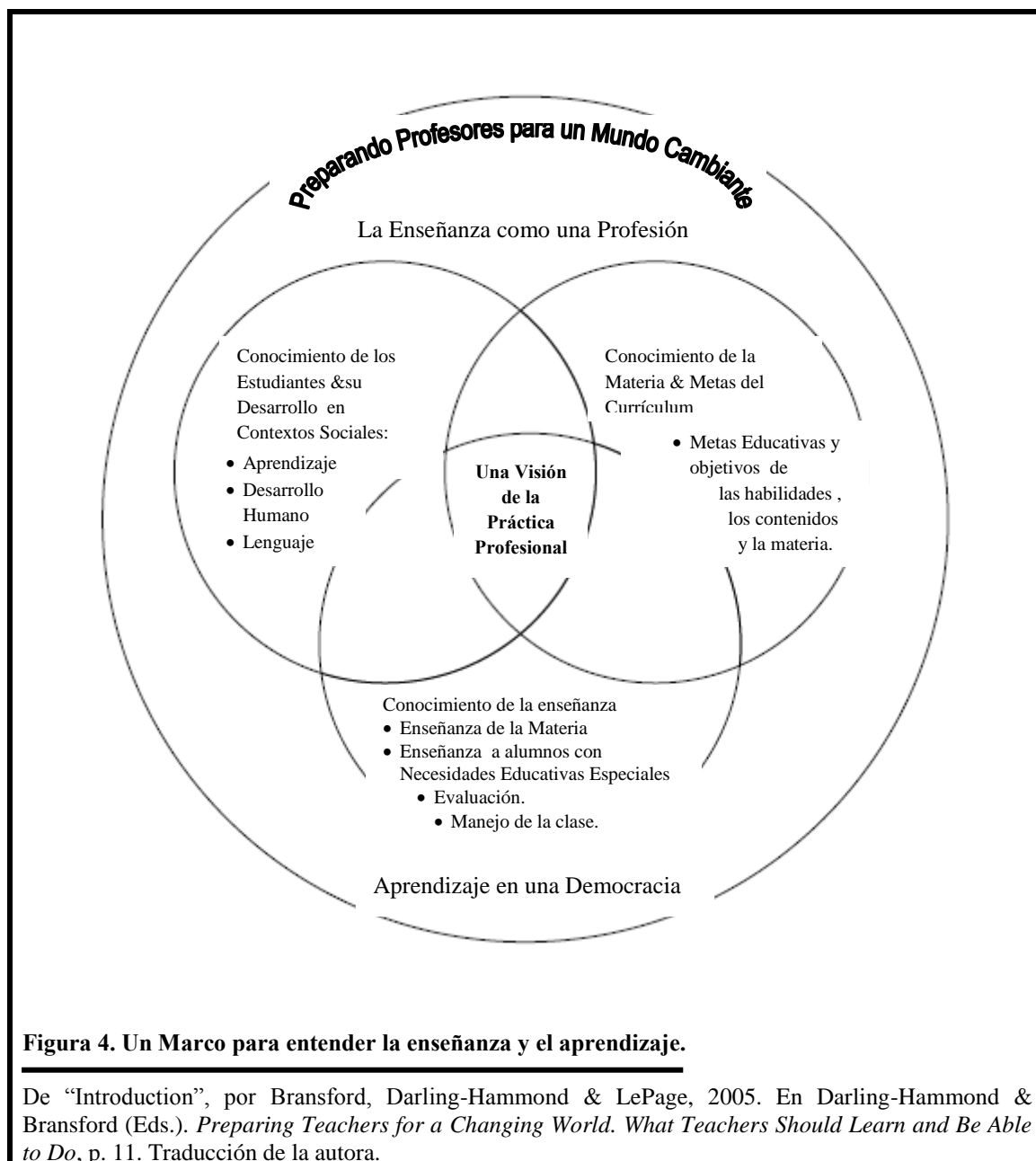
competencias profesionales. Al respecto, Contreras, Ramos, Estepa & Jiménez (2003) señalan que diversos estudios relacionados con el desarrollo profesional han puesto en evidencia los conocimientos que deben poseer los maestros en activo y en formación.

Probablemente uno de los más reconocidos es el trabajo de Shulman (1986, 1987), quien propone siete tipos de conocimientos base para la enseñanza, a saber: 1) conocimiento de la materia impartida; 2) conocimientos pedagógicos generales (principios y estrategias de organización que van más allá de la asignatura); 3) conocimiento del currículo; 4) conocimiento pedagógico de la materia; 5) conocimiento de los educandos y de sus características; 6) conocimiento de los contextos educacionales (funcionamiento y organización del aula, los distritos escolares y las comunidades educativas) y 7) conocimiento de los objetivos, las finalidades y valores educacionales.

Por otra parte, Bransford, Darling-Hammond & LePage (2005), asumiendo que la enseñanza es una profesión, enfatizan en la necesidad de que los futuros profesores conozcan sus roles y responsabilidades profesionales, pues tienen el deber de preparar a todos sus alumnos para participar dentro de una sociedad democrática. Por esta razón, proponen un marco conceptual (Figura 4) que puede ayudar organizar los saberes necesarios para una enseñanza eficaz en los planes formativos del profesorado. En dicho marco, los autores reconocen tres dominios de conocimientos, habilidades y disposiciones a adquirir por los docentes:

- 1) Conocimiento de los alumnos y de cómo aprenden y se desarrollan en contextos sociales.
- 2) Concepciones de los objetivos y contenidos curriculares: comprensión de la materia y las habilidades que son enseñadas a la luz de los propósitos sociales de la educación, y

3) Comprensión de la enseñanza a la luz de los alumnos y los contenidos que se impartirán, e informada a través de la evaluación y apoyada por el ambiente de las aulas (p. 11).



Las propuestas de diversos autores han revelado la importancia del perfil profesional, las funciones y los conocimientos de los docentes a la hora de asumir una formación profesional por competencias. Las transformaciones sociales y educativas, según Cardona (2008), justifican estas nuevas responsabilidades y atribuciones del profesor, para las que se requiere una formación inicial y permanente que permita asumir y operativizar estos cambios en los centros y en las aulas. Para concretar estas demandas, Comellas (2000) apela por una transformación estructural originada desde las propias instituciones educativas, donde el proceso de profesionalización docente no sea concebido como un proceso individual de acumulación de conocimientos, sino como un “proceso de búsqueda colectiva y de identificación de las competencias que están en la base de la práctica pedagógica eficaz” (p. 92).

2. Competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

El concepto de competencia profesional abarca, de acuerdo a Rosales (2010), un significado más amplio desde el ámbito de la enseñanza. Así pues, mientras en la formación profesional se entiende como la capacidad para realizar de manera eficaz determinadas tareas vinculadas a una profesión, en la esfera educativa comprende, además, la integración social de la persona y su desarrollo global. Este planteamiento coincide con el de Cano (2005), quien afirma que el actual discurso de las competencias docentes posee una visión amplia, desde la cual la formación profesional se fundamenta en un “modelo práctico reflexivo y se vincula a la profesionalización entendida desde un paradigma integrador y abierto que se centra en la reflexión en la acción” (p. 18).

Desde este modelo, los programas de formación inicial y permanente del profesorado deben procurar que los maestros en formación y en activo adquieran y movilicen todas las competencias necesarias para el desarrollo exitoso de su profesión

(Fajet, Bello, Leftwich, Mesler & Shaver, 2005; Pérez, M^a J., 2005). Sin embargo, este propósito no está exento de dificultades. Tal como señalan Koster et al. (2005), gran parte de las críticas a una formación del profesorado desde el enfoque competencial apuntan a que los listados de competencias no logran eliminar la complejidad e imprevisibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, también se cuestiona la validez y viabilidad de los sistemas de evaluaciones de las competencias, entre otros aspectos.

A estos juicios negativos, Perrenoud (2001) agrega que en muchos programas de formación inicial docente (foco de atención de esta tesis) no se realiza un adecuado análisis de las competencias y de los recursos necesarios para la preparación de los futuros profesores, lo que conduce a una limitada formación profesional enfocada exclusivamente en los saberes y principios pedagógicos/didácticos que debieran poseer. Ante esta situación, el autor plantea la necesidad de “identificar *el conjunto* de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y *escoger* de manera estratégica las que importa comenzar a constituir en la formación de practicantes reflexivos” (p. 7)

Pese a las debilidades y desafíos de la formación profesional por competencias, especialmente aquellas que se presentan en el contexto de la formación del profesorado, capítulos y apartados anteriores han revelado que, desde sus orígenes hasta el día de hoy, su aceptación y popularidad han ido en aumento. En la década de los noventa, por ejemplo, Whitty & Willmott (1991) ya destacaban algunas ventajas de este enfoque: “1) desmitificación de la formación del profesorado; 2) un papel más claro de las escuelas/universidades en el proceso de formación; 3) una mayor confianza de los

empleadores respecto de aquello que pueden hacer los profesores principiantes y 4) objetivos más claros para los estudiantes” (p. 317).

En la actualidad, el creciente interés por este enfoque no ha mermado, hasta el punto de ser adoptado por muchos sistemas educativos encargados de la formación inicial y permanente del profesorado. Junto con ello, es posible advertir, dentro de la literatura especializada, numerosas investigaciones y tratados que abordan el tema de las competencias tanto a nivel general como relacionado específicamente con la formación docente. En este último aspecto, la revisión de diversos estudios revela la existencia de numerosas propuestas descriptivas entorno a las competencias profesionales que deben adquirir los docentes en formación y en activo.

Dichas competencias, emanadas principalmente del análisis de las distintas funciones, roles y tareas que demandan la profesión docente, tienen por objetivo favorecer intervenciones eficaces en cada una de las etapas de la intervención educativa. Por otro lado, y en muchos casos, se exponen como alternativas a la hora de diseñar, planificar y ejecutar programas de formación docente, tanto en su nivel inicial como permanente. En este sentido, cabe destacar lo señalado por Marchesi (2007), quien apoya la idea de que las competencias de los profesores “no se adquieren ni se 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” (p. 37).

De ahí la importancia de replantear constantemente las competencias profesionales necesarias para la enseñanza, pues su carácter dinámico, así como el de la labor docente, requiere de constantes innovaciones a la luz de las exigencias y los cambios sociales. Conocer, en definitiva, algunas de estas competencias puede transformarse en un primer paso para la búsqueda de mejores alternativas formativas

que satisfagan la necesidad de contar con profesores que sepan dar respuesta a las actuales necesidades educativas. En el siguiente apartado se darán a conocer algunas de las propuestas más relevantes, aunque no se desconoce la presencia de innumerables autores que, de una u otra manera, se han acercado a este tema. En gran parte de ellas, no obstante, es posible distinguir interesantes puntos de encuentro sobre el nuevo rol del profesorado a partir de las competencias.

2.1. Revisión de algunas propuestas.

Probablemente una de las propuestas más citada es la de Perrenoud (2004a), quien identificó diez dominios de competencias esenciales en la formación continua del profesorado, los cuales contribuyen a redefinir la profesionalidad docente. Sin ánimo de teorizar ni desarrollar un inventario definitivo, Perrenoud realiza una selección de las “competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación” (p. 9). Así pues, considerando el carácter mutable de la profesión docente, el especialista describe diez grandes familias de competencias que son esenciales para dar respuesta al tipo de educación que se requiere en la actualidad:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.

8. Utilizas las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua (p.10).

Por otro lado, Tejada (2009b) plantea una clasificación de competencias docentes que puede ser de gran utilidad en el diseño de programas formativos de profesores, tanto en la selección y secuenciación de contenidos como en la planificación de estrategias para su desarrollo. Dicha categorización comprende tres tipos de competencias: 1) *Competencias teóricas o conceptuales*; 2) *Competencias psicopedagógicas y metodológicas* y 3) *Competencias sociales*. El primer grupo integra conocimientos relativos a la profesión y saberes cognitivos, mientras que el segundo implica el saber y el saber hacer, es decir, saber aplicar el conocimiento y las estrategias adecuadas al contexto. El tercer tipo, en tanto, incluye competencias relativas a saber relacionarse y participar colaborativamente con los demás.

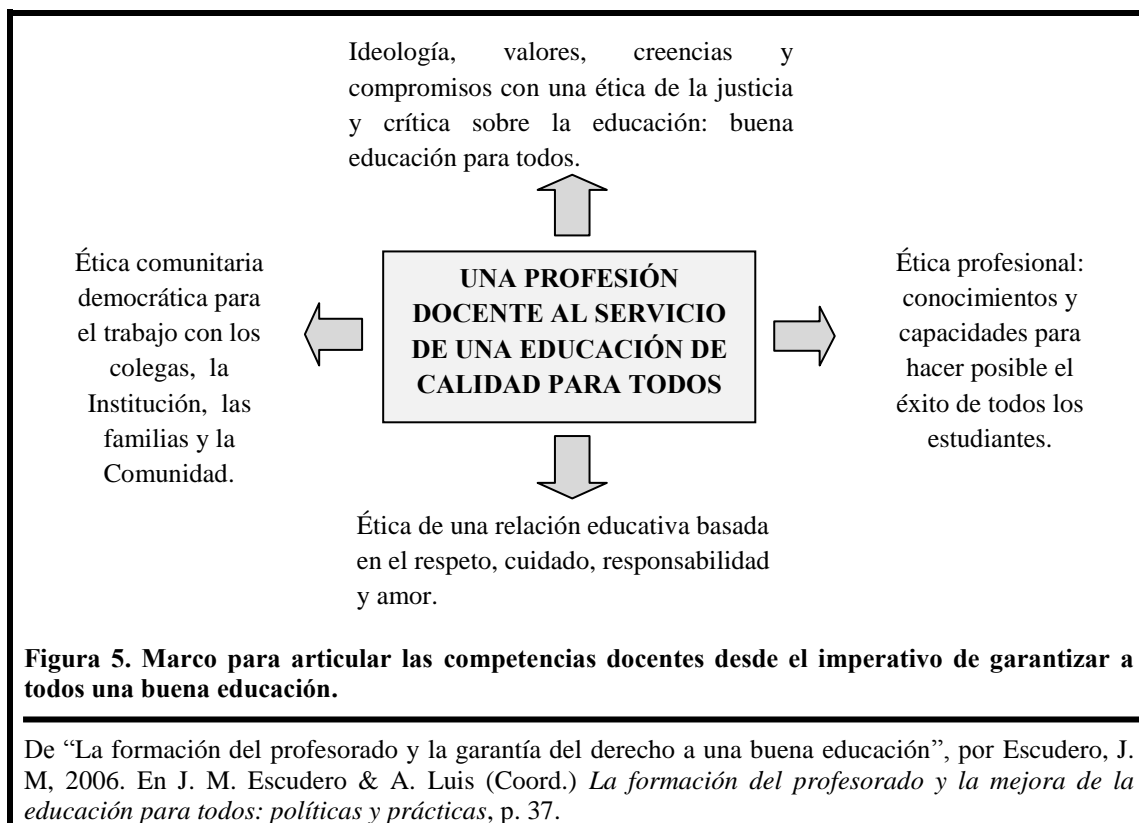
Una visión bastante similar posee Galvis (2007), aunque enfocada principalmente en las competencias que los docentes deben adquirir como parte de su formación inicial en la Universidad. Para la autora, existen cuatro tipos de competencias en la configuración del nuevo perfil profesional del profesorado, a saber:

- 1) *Competencias intelectuales*, cuyo desarrollo permitirá que el futuro profesor adquiera la capacidad de aplicar conocimientos para una mayor comprensión de los sujetos, las instituciones educativas y los procesos que forman parte de la realidad educativa.
- 2) *Competencias inter e intrapersonales* para que el docente en formación sea capaz de establecer relaciones abiertas con las personas, orientar y estimular el aprendizaje, resolver problemas, desarrollar su capacidad de aprender a aprender, etc.

3) *Competencias sociales* que favorecerán intercambios comunicativos exitosos entre los distintos agentes de la realidad educativa (niños, jóvenes, comunidad, organizaciones gubernamentales ligadas al sistema educativo, etc.).

4) *Competencias profesionales* que proporcionarán al docente en activo y en formación los criterios para seleccionar las estrategias de intervención más idóneas en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Escudero (2006), más que establecer un listado de competencias, formula un marco para la formación del profesorado (Figura 5), el cual está compuesto por cuatro dimensiones de la profesión docente. A partir de él, el autor propone que sean seleccionadas y articuladas las competencias que respondan al tipo de profesor que se necesita para asegurar una educación de calidad. Desde esta concepción, las competencias docentes son entendidas como un “conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (...) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos” (p. 34).



Estas cuatro dimensiones, articuladas sobre un eje ético y moral para orientar la integración de las competencias más adecuadas a la profesión docente, requieren de una visión de conjunto. Esto quiere decir que si bien cada área contribuye al establecimiento de ciertas competencias profesionales del profesorado, es en su globalidad cuando adquieren un verdadero calado. Así, la primera dimensión –enfocada en los objetivos de la educación y de los profesores- sólo cobra sentido si se consideran los conocimientos y las capacidades que contribuyen a su logro, los cuales forman parte de la segunda dimensión.

El tercer eje, en tanto, incluye visiones, actitudes y prácticas que ayudan al profesor a responder a las singularidades y necesidades de desarrollo personal y social de los estudiantes. Finalmente, la cuarta dimensión otorga una perspectiva para desarrollar competencias vinculadas al trabajo en equipo con toda la comunidad escolar. El enfoque del autor, tal como se puede advertir, proporciona un campo de acción

mucho más amplio para los agentes encargados de la formación docente, pues son ellos quienes deben determinar las competencias en función de los nuevos estándares de la profesión. El propósito, como señala el especialista, es replantear la profesión docente a la luz de las reformas políticas e ideológicas de los últimos tiempos.

En otro orden de cosas, Comellas (2000) afirma que la formación competencial del profesorado no está exenta de retos, pues las competencias no pueden establecerse sólo a nivel teórico. Por el contrario, “para poder aprender a ser competente profesionalmente se debe ser, en parte, competente personalmente, a la vez que se han de adquirir unas competencias en relación con la actuación educativa” (p. 92). Por esta razón, el especialista propone dos bloques de competencias relacionadas con la docencia: 1) *Competencias inherentes a la persona* y 2) *Competencias específicamente profesionales*.

Las *competencias inherentes a la persona* están constituidas por aquellas capacidades relacionadas con el saber hacer y el saber ser. Son competencias que se movilizan en las relaciones cotidianas, privadas o profesionales de los individuos y que configuran, de alguna manera, su forma de ser. Dentro de estas competencias se destacan las a) *competencias comunicativas*, de innegable valía para los docentes, quienes están en permanente comunicación con la comunidad educativa; b) *competencias emocionales*, que favorecen el equilibrio personal de los educadores y se transforman en un modelo referencial para los estudiantes; c) *competencias relacionales*, que abren canales de socialización para solucionar conflictos, actuar con empatía, etc. y d) *competencias cognitivas*, que permiten acceder a niveles superiores de reflexión y metacognición, tanto en la dimensión personal como profesional.

En tanto, las *competencias específicamente profesionales* son aquellas que le permiten al profesorado actuar de manera exitosa y eficaz en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se encuentran constituidas por las siguientes competencias específicas: a) *Competencias relacionadas con la vida de la clase y la institución*: habilidades de gestión organizacional, manejo de la dinámica y del clima a nivel institucional y de aula, etc., b) *Competencias en relación con el alumnado y sus particularidades*: tratamiento de la diversidad y las características específicas del alumnado y c) *Competencias relacionadas con las disciplinas que se deben enseñar*: conocimiento teórico y práctico de la especialidad que enseña el maestro, quien debe procurar que sus estudiantes interioricen los saberes y los transfieran a nuevas situaciones a fin de lograr aprendizajes significativos.

Para Marchesi (2007), por otro lado, cualquier descripción competencial del profesorado requiere de un análisis de la realidad educativa y de las actuales demandas sociales, pues son éstas las que, en definitiva, configuran los requisitos establecidos para su profesión. A partir de esta idea, el autor expone las siguientes competencias docentes: ser competente para desarrollar el deseo de saber de los alumnos y para ampliar sus conocimientos; estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la conveniencia en la escuela; ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos; ser competente para desarrollar una educación multicultural; estar preparado para cooperar con las familias; poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros y, por último, ser una profesional intuitivo y reflexivo.

No obstante, destaca el especialista, estas competencias profesionales “no agotan el significado de la acción de educar” (p. 36). Esto quiere decir que, más allá del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo con

éxito las distintas etapas de la intervención educativa, existen disposiciones o principios fundamentales que orientan el quehacer docente: el equilibrio emocional y el compromiso ético o moral. Si bien estas disposiciones básicas son indispensables en cualquier profesión, para el autor adquieren un cariz especial en el trabajo realizado por los profesores. Ciertamente, estos principios no sólo estimulan en los docentes la búsqueda de mejores estrategias para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, sino que también constituyen su estilo personal y profesional y su manera de relacionarse con todos los agentes educativos.

Desde otra perspectiva, Minor, Onwuegbuzie & Witcher (2000) y Witcher, Onwuegbuzie & Minor (2001) señalan que, en general, los buenos maestros poseen las siguientes competencias profesionales: conocimientos suficientes acerca de la disciplina que enseñan; capacidad para comunicar claramente sus conocimientos a los estudiantes; capacidad para emplear técnicas efectivas de gestión del aula; utilización consciente de diversas metodologías de enseñanza; sentido de la ética y la justicia, entre otros. Junto con estas competencias, los autores destacan que –a nivel de afectividad- los buenos docentes están centrados en sus estudiantes.

Por último, Pantic & Wubbels (2010) reconocen la existencia de competencias profesionales docentes integradas por una serie de recursos, pero agregan que las cualidades personales de los profesores, localizadas de manera implícita en sus conocimientos, habilidades y valores, son fundamentales en la configuración de la imagen de un buen maestro. Así por ejemplo, una cualidad personal como la habilidad para establecer y mantener relaciones humanas positivas con todos los miembros de la comunidad educativa no sólo ayuda al docente a realizar con éxito su labor, sino también sirve de modelo para sus propios estudiantes.

En general, se puede señalar que éstas y otras propuestas comparten ciertas ideas fundamentales respecto a las competencias profesionales que, en la actualidad, deben poseer los maestros. En este sentido, se aboga por competencias relacionadas no sólo con el manejo de distintas estrategias para actuar con éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también por aquellas que trasciendan el contexto del aula y del centro. Dichas competencias tienen que ver, principalmente, con habilidades personales e interpersonales que les permitan a los docentes, en activo y en formación, involucrarse y comprometerse con todos los miembros de la realidad educativa. El rol de las Universidades encargadas de la formación inicial y permanente resulta indiscutible, especialmente en escenarios educativos como el europeo, donde la formación profesional por competencias es un elemento clave.

3. Aproximación a un sistema de formación inicial de maestros a partir de un enfoque competencial: El caso de España.

De acuerdo a los propósitos de esta investigación, conocer cómo se encuentra estructurado el sistema de formación inicial docente en España resulta trascendental. Una simple descripción, sin embargo, no es suficiente, pues su actual configuración es el resultado de un largo período que tiene su origen en el conocido proceso de convergencia europea. No es el objetivo de este apartado –ni tampoco de este estudio– dar cuenta pormenorizada de todos los aspectos políticos, sociales y educativos involucrados en lo que, hoy en día, se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, abordar algunos antecedentes relacionados con este proceso ayudará a comprender por qué el enfoque por competencias se ha adoptado como base para todos los estudios universitarios europeos y, en especial, para aquellos orientados a la formación de maestros.

3.1. Orígenes del actual modelo de formación profesional. El reto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Hablar del actual modelo de formación profesional del profesorado en España, y muy especialmente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implica remontarse a los inicios de un período de transformación universitaria que ha sido denominado como “proceso de convergencia europea”. Éste tiene su punto de partida con la *Carta Magna de las Universidades Europeas*, firmada el 18 septiembre de 1988 por los Rectores asistentes al IX centenario de la Universidad de Bolonia. En ella se promovió la movilidad de profesores y estudiantes, así como una política de equivalencia de títulos y exámenes, entre otros aspectos. El principio fundamental fue garantizar que la Universidad cumpliera la misión de responder con medios eficaces y adaptados a la situación contemporánea (Feixas, 2004).

Años más tarde, en mayo de 1998, los Ministros a cargo de la educación superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido se reunieron en París y firmaron la Declaración de La Soborna (Liesa, 2009). En esta *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, se motivó la puesta en marcha de una serie acciones orientadas a favorecer la movilidad, la cooperación y la organización de las estructuras universitarias en dos ciclos: pregrado y posgrado, a fin de facilitar las comparaciones y equivalencias a nivel internacional. Junto con ello, se incitó el establecimiento de un sistema de créditos que permitiera la convalidación de los créditos obtenidos y el acceso al mundo académico en cualquier momento de la vida, asegurando así una formación permanente (Declaración de La Soborna, 1998).

Sin embargo, fue al año siguiente, en la conocida “Declaración de Bolonia” (1999), donde se inició el proceso para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Esta declaración contó con un mayor número de participantes que la anterior, pues fue suscrita por 30 estados europeos, dentro de los cuales no sólo se encontraban países de la Unión Europea, sino también estados del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. El impacto de esta declaración fue de gran alcance, especialmente en el ámbito político, pues se trazaron objetivos y acciones con un plazo hasta el año 2010 para la puesta en marcha del EEES. El propósito fundamental del llamado “Proceso de Bolonia”, de acuerdo a Colás & De Pablos (2005), fue “promover la calidad, la compatibilidad y una mejora en la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo” (p. 17).

Tal como se indica en la página oficial del Espacio Europeo de Educación Superior de España¹², a partir de principios básicos como la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad, esta iniciativa pretendía alcanzar dos objetivos estratégicos para atraer a estudiantes y profesores de todas partes del mundo: incrementar el empleo en la Unión Europea y realizar una conversión del sistema Europeo de Formación Superior. Estos propósitos fundamentales se desglosan en una serie de objetivos más específicos, recogidos en la Declaración de Bolonia:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.

¹² Disponible en <http://www.eees.es/es/eees>.

- La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

La revisión de la literatura deja entrever que, para gran parte de los especialistas, la Declaración de Bolonia constituye un momento trascendental para el desarrollo de una Universidad adaptada a la globalización y a la sociedad del conocimiento (Escudero, 2008; Fernández, 2006; Rué, 2007; Ruiz, J. M, 2010; Ruiz, M., 2004). A partir del año 2000, la educación europea estableció como meta llegar a convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, proporcionando más y mejores empleos. De esta manera, la educación pasó a ser un instrumento necesario para que cada uno de los estados miembros de la Unión Europea cumpliera con ese objetivo (Gavari, 2006).

Tras las declaraciones de La Soborna y Bolonia, en mayo del 2001 se realizó la primera conferencia de seguimiento del proceso de convergencia europea, cuyo lugar de encuentro fue Praga. Allí, los Ministros participantes elaboraron un comunicado que no sólo respaldaba el conjunto de acciones llevadas a cabo hasta el momento, sino que también indicaba los pasos futuros a seguir durante el proceso. Posteriormente, se concretaron otros encuentros decisivos que derivaron en una serie de acuerdos para la implementación final, en el año 2010, del EEES: Declaración de Berlín (2003),

Declaración de Bergen (2005), Declaración de Londres (2007) y Declaración de Leuven (2009).

Estas declaraciones se tradujeron en una serie de transformaciones de los sistemas de educación superior europeos, relacionadas principalmente con la adopción de bases comunes para todos los estudios universitarios. Así pues, tal como señalan De Juanas & Fernández (2008), los elementos más importantes para la configuración del EEES fueron: a) la implantación del Sistema Europeo de Créditos (ECTS); b) la creación de sistemas de acreditación para regular la calidad de las enseñanzas impartidas; c) el establecimiento de una estructura común de los estudios universitarios (grado y posgrado) que se ajustara a la realidad del mercado laboral y, finalmente, d) la instauración de un sistema de titulaciones homologable que facilitara la circulación de los titulados por diversos sistemas universitarios europeos.

Además de los profundos cambios en el orden estructural de la formación profesional de las universidades europeas, el proceso hacia un Espacio Europeo de Educación supuso significativas modificaciones en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Efectivamente, como resultado de los objetivos y exigencias impuestas por el Plan de Bolonia, se pasó de una enseñanza academicista, fundamentada en la transmisión de conocimientos, a una educación centrada en el aprendizaje del estudiante. Esta nueva visión del aprendizaje no sólo transformó el papel del profesorado universitario, situándolo como guía y mediador en el logro de aprendizajes significativos y permanentes en los discentes, sino también sus metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje (Bautista-Cerro, 2006; Hernández, 2005; Tejada, 2009a; Zabalza, 2006).

3.1.1. Proyecto Tuning: Mapa de competencias para la formación profesional.

Los elementos indispensables en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, así como las acciones destinadas a su puesta en marcha (mencionadas en el apartado anterior), se focalizaron en un eje fundamental para la transformación de los sistemas universitarios: la formación profesional basada en competencias. La adopción de este enfoque respondía a la necesidad de formar estudiantes con capacidades personales y profesionales que les permitieran actuar eficazmente en distintos contextos y de manera permanente, a la luz de los incesantes cambios tecnológicos y sociales del siglo XXI (Baustista-Cerro, 2007; De Juanas, Fernández, Martín, González, Pesquero & Sánchez, 2009; Villa & Poblete; 2004).

Para concretar este importante desafío, en el año 2000 -en el marco del Programa Sócrates y con la financiación de la Comisión Europea- se comenzó a desarrollar el Proyecto Tuning, cuyo propósito fundamental fue implementar en las instituciones universitarias el proceso iniciado con las Declaraciones de Bolonia y el Comunicado de Praga. Este proyecto, coordinado por las Universidades de Deusto y de Groningen, pretendía favorecer el proceso de convergencia a través de la búsqueda de referentes comunes para el diseño de titulaciones universitarias reconocibles y comparables. En este sentido, tal como se señala en el informe final del proyecto, editado por González & Wagenaar (2003:18), estos referentes estaban:

Basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino de “referencia”, de guía hacia lo que se considera “lo común”, con el fin de que pueda permitir que ese espacio sea una realidad donde no sólo los estudiantes de intercambio puedan moverse con mayor facilidad y calidad, sino también donde los profesionales puedan hacerlo.

La búsqueda de estos puntos de referencia, llevada a cabo durante la primera fase de este proyecto (2000-2002), se aplicó a siete áreas temáticas: Empresariales, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemática y Física. Para ello, se contó con la participación de más de 100 instituciones universitarias europeas, las cuales colaboraron en tres líneas de trabajo que permitieron identificar y definir: 1) Las *competencias genéricas* (comunes a todas las áreas temáticas); 2) Las *competencias específicas* de cada área y 3) El papel del crédito europeo (ECTS) como unidad referencial para comparar los programas de estudio de las universidades europeas. En una segunda fase, realizada entre el 2003 y el 2004, se abordó una cuarta línea, vinculada con los enfoques del proceso enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación para garantizar la calidad.

En lo que respecta a las competencias genéricas, el Proyecto Tuning reconoce tres tipos: a) *Competencias instrumentales*, entre las que se encuentran las habilidades cognitivas, las capacidades metodológicas, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas; b) *Competencias interpersonales*, tales como las capacidades individuales (capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica) y las destrezas sociales (habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en equipo, expresión de compromiso social y ético) y c) *Competencias sistémicas*, referidas a destrezas y habilidades que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan (González & Wagenaar, 2003).

Respecto de las competencias específicas, en la siguiente tabla se dan a conocer aquellas establecidas para el área de Educación. A efectos de esta investigación, resulta valioso conocer cuáles fueron las competencias consideradas como parte fundamental de los programas de formación del profesorado:

Tabla 6. Competencias específicas del área de Educación. Proyecto Tuning.

Competencias específicas en las Ciencias de la Educación.	Competencias específicas del docente.
1. Capacidad para analizar, de manera sistemática, conceptos, teorías educativas y cuestiones de política.	1. Compromiso con el progreso y el logro de los estudiantes.
2. Capacidad para identificar posibles conexiones entre los aspectos de conocimiento de la materia y su aplicación en los contextos y las políticas educativas.	2. Competencia en una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
3. Capacidad para reflexionar sobre el propio sistema de valores.	3. Competencia para el asesoramiento de alumnos y padres.
4. Capacidad para cuestionar conceptos y teorías encontradas en los estudios de educación.	4. Conocimiento de la materia a enseñar.
5. Capacidad para reconocer la diversidad de los alumnos y las complejidades del proceso de aprendizaje.	5. Capacidad para comunicarse efectivamente con los grupos e individuos.
6. Conocimiento de los diferentes contextos en los que el aprendizaje puede tener lugar.	6. Capacidad de crear un clima propicio para el aprendizaje.
7. Conocimiento de los diferentes roles de los participantes en el proceso de aprendizaje.	7. Capacidad para hacer uso del e-learning y su integración en los entornos de aprendizaje.
8. Comprensión de las estructuras y los propósitos de los sistemas educativos.	8. Capacidad para gestionar el tiempo de manera eficaz.
9. Capacidad para realizar investigación educativa en contextos diferentes.	9. Capacidad para reflexionar y evaluar el propio desempeño.
10. Habilidades de asesoramiento.	10. Conciencia de la necesidad de un desarrollo profesional continuo.
11. Capacidad para gestionar proyectos de mejora y desarrollo de la escuela.	11. Capacidad para evaluar los logros y los resultados de aprendizaje de los alumnos.
12. Capacidad para gestionar programas educativos.	12. Competencia en resolución colaborativa de problemas.
13. Capacidad para evaluar programas y materiales educativos.	13. Capacidad para responder a las diversas necesidades de los alumnos.
14. Capacidad para prever nuevas necesidades y demandas educativas.	14. Capacidad para mejorar el entorno de enseñanza / aprendizaje
15. Capacidad para dirigir o coordinar equipos educativos multidisciplinares.	15. Capacidad para adaptar el currículum a un contexto educativo específico.

Nota. De "Education-Specific Competences", por University of Deusto. Tuning. Educational Structures in Europe (s.f). Traducción de la autora.

Como se puede apreciar, el Proyecto Tuning contribuyó significativamente en el establecimiento de las competencias profesionales, generales y específicas de los actuales estudios de primer y segundo ciclo (grado y posgrado, respectivamente). La selección de las competencias como referentes para la armonización de las estructuras educativas europeas responde a la necesidad de entender los títulos universitarios desde las acciones que los estudiantes y los profesionales son capaces de desempeñar. De esta manera, se facilita enormemente la movilidad de los estudiantes universitarios y los profesionales por toda Europa, a la vez que permite una mayor libertad y flexibilidad de las universidades a la hora de diseñar sus programas de estudio (González & Wagenaar, 2003:33).

3.1.2. Políticas para la integración de las universidades españolas al EEES.

Los compromisos adquiridos por España en el marco del Proceso de Bolonia se vieron reflejados en la aprobación, el 21 de diciembre del 2001, de una importante reforma universitaria: la Ley Orgánica de Universidades 6/2001. El Título XIII de esta ley, denominado *Espacio Europeo de enseñanza superior*, introduce las principales normativas para conducir a las universidades españolas hacia una plena integración de sus sistemas al EEES. Entre las directrices establecidas, se destacan: La adopción del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1); El establecimiento de modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial (Art. 88-2); La adopción del Sistema Europeo de Créditos (Art.88-3) y El fomento de la movilidad de los estudiantes a través de becas, ayudas o créditos al estudio (Art. 88-4).

A partir del año 2003, surgieron una serie de disposiciones que vinieron a complementar los criterios establecidos en la LOU (2001). Así pues, la primera de ellas fue el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento*

para la expedición por las universidades del Suplemento al Título Europeo. Posteriormente, el 5 de septiembre se publicó el Real Decreto 1125/2003, en el cual se *establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.* Ese mismo año, apareció el Real Decreto 1272/2003, de 10 de octubre, *por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

Durante el año 2004 y 2005, nuevos decretos surgieron como parte del proceso de la reforma universitaria española. Concretamente, en el año 2004 se publicaron dos Reales Decretos: el Real Decreto 49/2004, sobre la homologación de los planes de estudios y títulos oficiales en el territorio nacional; y el Real Decreto 285/2004, destinado a regular las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Cabe destacar que este último decreto fue modificado por el Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo. En el año 2005, en tanto, fueron publicados los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, en los que se regularon los estudios universitarios oficiales de Grado y Posgrado, respectivamente.

En el año 2007, producto de las deficiencias halladas en el funcionamiento de la LOU (2001) y de la necesidad de incorporar elementos de mejora para la calidad de las universidades españolas, se aprobó la nueva Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Algunos de los cambios tuvieron que ver, por ejemplo, con mayores especificaciones respecto de las modalidades contractuales del profesorado. Asimismo, entre otros aspectos, se autorizó que la Agencia Nacional Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se constituyera como una agencia pública, a fin de reforzar su papel dentro

del sistema universitario y facilitar la coordinación de los procesos de garantía de calidad y la definición de los criterios de evaluación. Para éstas y otras disposiciones, se fijó un plazo máximo de tres años, durante el cual las universidades debían adaptar sus estatutos conforme a lo dispuesto en la Ley.

Finalmente, el 29 de octubre de 2007, se suscribió el Real Decreto 1393/2007, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Este decreto, siguiendo los principios de la Ley Orgánica 4/2007, determinó la autonomía de las universidades españolas para la creación de las enseñanzas y títulos a impartir y expedir. De la misma forma, se reiteró la importancia de adoptar el Sistema de Créditos Europeos (ECTS) como unidad de medida para reflejar los resultados de aprendizaje y el trabajo realizado por los estudiantes para alcanzar los objetivos establecidos por el plan de estudios. Por otro lado, las enseñanzas universitarias se estructurarían en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, teniendo como plazo máximo para su implementación el año 2010.

3.2. Panorama actual de la formación de maestros en España.

Todas las medidas originadas en el Proceso de Bolonia, y continuadas por España para la integración de sus sistemas universitarios al EEES, configuran lo que son, hoy en día, los programas de formación inicial de maestros. Durante ese proceso, una de las primeras acciones se inició en el año 2003, gracias a la creación de una comisión de expertos (Red de Magisterio) para un estudio sobre la “Adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior” (Maldonado, 2004). Este proyecto, financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), contó con la participación de numerosas universidades y especialistas dedicados a la formación de docentes.

En el año 2004, como resultado de esta experiencia, la comisión presentó el conocido “Libro Blanco del Título de Magisterio” (ANECA, 2004), en el que se propusieron dos titulaciones adaptadas a las necesidades del proceso de convergencia europea: el Grado de Maestro de Educación Primaria y el Grado de Maestro de Educación Infantil. Para el primero, debido a su carácter generalista y especializado, se establecieron cuatro itinerarios formativos que podían ser implementados por las universidades: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Necesidades Educativas Específicas. Por el contrario, en el Grado de Educación Infantil -por su perfil generalista- no se definieron menciones curriculares. Junto con estas propuestas, se establecieron modificaciones en cuanto a la duración de los títulos de ambos grados de maestro: 4 años de estudio, correspondientes a 240 créditos europeos.

Por otro lado, el Libro Blanco presentó las *competencias genéricas*, de acuerdo al modelo del Proyecto Tuning, y las *competencias específicas de formación disciplinar y profesional* para el título de Magisterio. Para el establecer estas últimas, se crearon dos comisiones encargadas de la elaboración de dos tipos de competencias específicas: a) Comunes a todos los perfiles de Maestro y b) Específicas de cada perfil/Titulación de Maestro (ANECA, 2004). Debido a la gran extensión de estas competencias, principalmente de las específicas de cada Grado, en este estudio no se darán a conocer los listados de competencias que forman parte de esta propuesta. El detalle completo puede ser consultado fácilmente en el referido documento de la ANECA.

El impacto del Libro Blanco de los Grados de Magisterio fue significativo, pues adquirió la categoría de norma legal con las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007. Estas disposiciones, basadas en gran medida en las consideraciones planteadas en el Libro Blanco, determinaron los requisitos para la verificación de los títulos

universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente. Estas órdenes, en consonancia con el Libro Blanco, acuerdan que la planificación de ambos Grado tendrá una duración de 240 créditos (4 años). Por otra parte, se deja abierta la posibilidad para que universidades impartan menciones cualificadoras en los dos títulos. Este planteamiento se diferencia del expuesto por el Libro Blanco, en el cual sólo plantearon itinerarios formativos para el Grado de Educación Primaria.

Otro aspecto a destacar de ambas Órdenes tiene que ver con la definición de las competencias que los estudiantes deberían adquirir en cada titulación (*Anexo I*). De manera general, dichas competencias están relacionadas con: Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil y la educación primaria; Diseñar, planificar y regular los procesos de enseñanza-aprendizaje; Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y educación primaria; Asumir funciones de orientación y tutoría con los estudiantes y sus familias; Reflexionar sobre la propia práctica de aula a fin de mejorar la labor docente, entre otras.

No cabe duda de que la propuesta del EEES en cuanto a focalizar las titulaciones universitarias desde un modelo por competencias se constituye como la piedra angular de este proceso. Actualmente, los títulos de Grado y Posgrado, así como también el resto de las políticas universitarias adoptadas durante el período de convergencia europea, llevan cerca de dos años de implementación. Un buen ejemplo de ello son los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, los cuales –tras un largo proceso de adaptación y armonización- han dado sus primeros pasos. El reto por conseguir que este tipo formación profesional mejore la calidad de los docentes es permanente e incita la búsqueda constante de nuevas y mejores alternativas que favorezcan su desarrollo.

Capítulo IV. El Prácticum como Espacio para Adquirir y Desarrollar Competencias Profesionales en la Formación Inicial Docente.

1. Aspectos generales de la formación práctica universitaria.

Diversos autores coinciden en asumir la formación práctica universitaria como un componente imprescindible y de gran valor dentro del desarrollo profesional de los estudiantes (Clift & Brady, 2005; Mayor, 2001; Michavila & Martínez, 2002). Dentro de sus múltiples ventajas, destaca su carácter de nexo entre el mundo académico y el mundo laboral, lo que se traduce en el establecimiento de fuertes lazos entre los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la Universidad. Como resultado de esta relación, la formación práctica “permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a las actividades profesionales desarrolladas en contextos y condiciones reales” (Sánchez & Gairín, 2008: 165).

La revisión de la literatura deja en evidencia estos y otros beneficios de la formación práctica universitaria. En apartados posteriores serán tratados con mayor detalle, especialmente enfocados en la formación inicial de maestros. Ahora, sin embargo, conviene describir ciertos aspectos que ayuden a comprender el concepto y el propósito de las prácticas externas. En este sentido, De Miguel (2005) señala que el término prácticas externas hace referencia “al conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión” (p. 64). Desde esta perspectiva, las prácticas tienen por finalidad el logro de aprendizajes profesionales significativos en un contexto laboral, lo cual se obtiene a través de actividades controladas o supervisadas.

Seguendo al autor, es posible identificar tres modalidades de prácticas externas: el Prácticum, las prácticas en empresas y las prácticas clínicas. El Prácticum es un tipo de prácticas integrado al plan de estudios de una titulación, por lo cual se realiza como una materia más y posee cierto número de créditos. Por el contrario, las prácticas en empresas, al no formar parte del plan de estudios, son realizadas por los estudiantes egresados de una titulación, aunque de todas maneras puede existir el reconocimiento de créditos. Por último, las prácticas clínicas son concebidas como un tipo de Prácticum en el área de las Ciencias de la Salud, por lo tanto, forman parte del currículum académico y también tienen equivalencia en créditos.

Para que estas prácticas externas tengan un verdadero impacto en la formación profesional de los estudiantes universitarios, el especialista apela por un adecuado proceso de planificación, desarrollo y evaluación de las mismas. Así pues, la organización de las prácticas externas debe comenzar antes de que el estudiante o titulado comience su período de prácticas, lo que supone que el equipo de coordinación de la Universidad considere aspectos como: las competencias a desarrollar por los estudiantes/titulados, los entornos o centros de prácticas más idóneos, los tutores (académicos y profesionales) a cargo de la supervisión y acompañamiento de los estudiantes/titulados, los procesos de seguimiento y evaluación de actividades, etc.

Junto con ello, durante el período de prácticas se debe considerar el desarrollo de actividades o rutinas de trabajo que sirvan para profundizar y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes/titulados en la Universidad, principalmente a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones. En consonancia con este punto, Sánchez & Gairín (2008) manifiestan que las prácticas universitarias deben estar acompañadas de diversas actividades, tales como jornadas de intercambio de

experiencias entre estudiantes, jornadas de tutores, redes de centros de prácticas, encuentros en seminarios y talleres durante todo el proceso, etc., ya que es importante crear redes de relaciones entre las prácticas externas y el mundo académico del que aún forman parte los estudiantes.

En síntesis, de acuerdo a García Jiménez (2006), aunque cada modalidad de práctica puede perseguir ciertos objetivos específicos, las prácticas externas tienen propósitos comunes ligados a que los estudiantes adquieran un conocimiento cabal de la organización donde ejercen actividades relacionadas con su titulación. De esta forma, conocer su estructura, actividades, procesos, necesidades y demandas, entre otros aspectos, les ayudará a familiarizarse con las labores específicas de su futuro laboral y les permitirá profundizar y poner en práctica los conocimientos que ya han adquirido respecto de su profesión. Por otro lado, les dará la oportunidad de relacionarse con otros profesionales del sector y aprenderán a trabajar en equipo.

1.1. Modelos de Prácticum en la formación universitaria.

El Prácticum, como componente fundamental dentro de esta investigación, requiere de ciertas especificaciones relacionadas con sus distintas modalidades en la formación universitaria, pues esto permitirá perfilar, aún más, cómo se desarrolla en la formación inicial docente. Según Zabalza (1998, 2006), el Prácticum se configura como una alternancia de los estudios académicos con la formación en los centros de trabajo, lo cual quiere decir que los estudiantes pasan cierto tiempo en organizaciones o entidades donde realizan actividades vinculadas a su titulación. A partir de las orientaciones y funciones que cumple el Prácticum, el autor distingue cuatro modelos:

1) *Prácticum orientado a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.*

Este modelo de Prácticum, situado generalmente hacia el final de la carrera, tiene como propósito completar la formación teórica recibida en la Universidad a través de la aplicación de los saberes en situaciones reales.

2) *Prácticum orientado a facilitar el empleo.* Este tipo de práctica externa facilita el contacto entre empresarios y aprendices a fin de que estos últimos tengan la posibilidad de quedarse como trabajadores o profesionales.

3) *Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.* El objetivo de este modelo es otorgar una formación práctica, técnica y contextualizada que difícilmente podría adquirirse en centros de formación. Ejemplos de este tipo de Prácticum se encuentran en el MIR (médicos), FIR (farmacéuticos y químicos), etc.

4) *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.* En este tipo de formación práctica se pretende que los estudiantes amplíen sus conocimientos teóricos y prácticos en centros reales de trabajo. Pueden desarrollarse en distintos momentos de la carrera (durante o al final de la misma), en módulos intensivos o diseminados y en uno o varios centros de trabajo.

Para el autor, actualmente las titulaciones de maestros se desarrollan desde este último modelo. Así pues, el Prácticum se constituye como un poderoso espacio para que los futuros docentes se enfrenten a situaciones reales de su profesión. En este contexto, no sólo podrán adquirir todos los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer, de manera competente, su labor, sino que también definirán su identidad profesional.

2. El Prácticum en la formación de maestros: Sus principales aportaciones.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, el último modelo de Prácticum descrito por Zabalza (1998, 2006) corresponde a la configuración de gran parte de los enfoques de formación práctica de los futuros docentes. Así pues, este Prácticum se encuentra integrado dentro del currículum profesional, razón por la cual adquiere la forma de un elemento de apoyo indispensable para reforzar los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados en la Universidad. Desde esta óptica, el Prácticum se convierte en un componente esencial dentro de los planes de estudios de formación del profesorado, pues prepara a los estudiantes para lo que será su futuro profesional (Shkedi & Laron, 2004; Yunus, Hashim, Ishak & Mahamond, 2010).

El reconocimiento de sus múltiples ventajas y funciones es incuestionable, quedando de manifiesto en los numerosos tratados y estudios relacionados con el tema de la formación práctica docente. Así por ejemplo, a modo de introducción de esta sección, se puede mencionar a Wilson & L'Anson (2006), quienes han expresado que la formación práctica es un espacio significativo para que los futuros maestros estén conscientes de sus propias nociones preconcebidas de la enseñanza. En esta misma línea, González & Fuentes (2011:53-54) señalan que:

El Prácticum, además de una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de un futuro profesor, representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza y, por lo tanto, de vislumbrar las relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento *de* la enseñanza, conocimiento *para* la enseñanza y conocimiento *en* la enseñanza.

Por otro lado, autores como Hascher, Cocard & Moser (2004) han destacado el valor del Prácticum no sólo en el aumento de las habilidades profesionales de los futuros maestros, sino también en el predominio de actitudes más positivas hacia los alumnos. En este sentido, los profesores en formación se comprometen a adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos, todo ello con el fin de que éstos logren mejores aprendizajes. Esta idea guarda estrecha relación con lo planteado por Spooner, Flowers, Lambert & Algozzine (2008), quienes afirman que aquellos estudiantes universitarios que reciben una mayor cantidad de experiencia práctica están mejor preparados para enfrentar y comprender las complejas realidades y demandas de las escuelas, las aulas y los alumnos.

En otro orden de cosas, Zabalza (2009, 2011) plantea que el Prácticum ayuda a los estudiantes a enfrentarse con sus propias fortalezas y debilidades, haciéndolos conscientes de la forma en que se plantean las actividades que deben desarrollar durante su formación práctica. Gracias a ello, los futuros profesores pueden analizar su evolución personal y profesional y determinar en qué medida el período de prácticas ha influido en esa transformación. Según el autor, este proceso de autoevaluación potencia enormemente el desarrollo de competencias metacognitivas, es decir, la forma en que los sujetos son conscientes de los recursos intelectuales de los que disponen. Asimismo, favorece otros factores ligados a la personalidad, tales como el manejo y la resolución de situaciones complejas o conflictivas.

Todos los planteamientos recientemente descritos han reportado parte de los significativos beneficios del Prácticum en la formación inicial de los maestros. Su aportación, no obstante, posee un alcance aún mayor, lo que ha podido ser comprobado a través de la revisión de la literatura. En este sentido, los estudios, investigaciones y

tratados revelan ciertos puntos en común respecto de las funciones y ventajas de la formación práctica docente, además de los detallados en este apartado. Por esta razón, y a fin de conocer en mayor profundidad el escenario del Prácticum, se han aglutinado diversos postulados en torno a sus principales contribuciones. Éstas se refieren principalmente, como se podrá ver a continuación, a su papel en la configuración de la identidad docente, en el vínculo entre el mundo laboral y el mundo académico, etc.

2.1. Nexo entre la teoría y la práctica.

Probablemente uno de los desafíos más trascendentales de la formación inicial docente es encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica. Así lo manifiestan diversos autores, quienes concuerdan en que los profesores noveles, durante los primeros años de su quehacer docente, encuentran grandes dificultades para conectar los conocimientos teóricos que adquirieron en la Universidad con su realidad profesional (Allen, 2009, 2011; Grudnoff, 2011; Kalantzis, Cope & Harvey, 2003; Smith, 2000). Al parecer, gran parte de los programas destinados a la formación de maestros centran su atención en la enseñanza de fundamentos teóricos, descuidando el componente práctico y estableciendo pocas (o casi nulas) relaciones con los factores y agentes involucrados en el mundo educativo.

Cuando esto sucede, de acuerdo a Mérida (2007:5), se produce “una simplificación de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas y en los diversos espacios educativos”. Por el contrario, cuando se establece un vínculo adecuado entre la teoría y la práctica, rescatando lo que cada una puede aportar a la otra, se producen prácticas reflexivas que trascienden la simple aplicación de conocimientos, dando así paso a la investigación y a la experimentación. Desde esta visión, siguiendo a la especialista, las aulas y las escuelas no deben ser asumidas como modelos a imitar,

sino como contextos sociales donde el futuro maestro puede experimentar todos los ámbitos del trabajo docente.

Llegar a conocer cuáles son esas relaciones entre la teoría y la práctica no es una tarea sencilla, especialmente si la formación inicial no ha brindado las herramientas necesarias para que los estudiantes de pedagogía puedan generar dichos vínculos (Martín, A., 2008). Dentro de este complejo contexto, sin embargo, el Prácticum surge como una pieza clave enfocada a potenciar la formación teórica y práctica (recibida en la Universidad) con la experiencia proporcionada por contextos reales de trabajo (Zabalza 2006, 2011). De esta manera, como expresan López & Hinojosa (2008:1), el Prácticum “aspira a facilitar la articulación entre teoría y práctica y dotar, a los futuros profesionales, de los instrumentos, recursos y formación necesaria que les haga menos traumática su posterior inserción en el mundo laboral”.

En este sentido, el Prácticum - al ser el único espacio de contacto con la realidad profesional- adquiere un significativo valor dentro de la formación inicial de maestros y se transforma en el eje central de la misma, pues otorga sentido a la presencia de los conocimientos teóricos que se enseñan en la Universidad (Rubia & Torres, 2001). Por este motivo, según Yunus et al. (2010), la práctica docente puede ser considerada como la parte más trascendental de la formación de un futuro docente. Efectivamente, como advierten los autores, las experiencias prácticas son fundamentales para el crecimiento y el desarrollo de los docentes en formación, ya que les brindan la oportunidad de establecer conexiones entre la teoría y la práctica, a la vez que les permiten asumir ciertas responsabilidades de los docentes en ejercicio.

Para conseguir dicha conexión, el Prácticum debe desarrollarse con el acompañamiento de docentes experimentados y bajo la supervisión de la institución universitaria formadora. Asimismo, los estudiantes de pedagogía tienen que llegar a conocer en profundidad todos los aspectos involucrados en los centros educativos, puesto que esta etapa les servirá para experimentar lo que será su próxima función docente (Domínguez, 2003). No obstante, el papel que puede desempeñar el Prácticum en la preparación de los futuros maestros no es suficiente si, en general, los actuales enfoques de formación inicial tienen un reducido impacto en la praxis. Al respecto, Korthagen, Loughran & Russell (2006), a partir del análisis de diversos programas de formación docente, sugieren siete principios para facilitar el diálogo entre la teoría y la práctica, resumidos de la siguiente manera:

- 1) El aprendizaje de la enseñanza no puede ser reducido a un inventario de fórmulas acerca de cómo enseñar, pues se trata de un proceso complejo que presenta continuas demandas que los docentes en formación deben ser capaces de reconocer y afrontar.
- 2) Los futuros maestros deben crear sus conocimientos profesionales a partir de la experiencia, con lo cual los programas formativos deben estar más centrados en lo que significa enseñar y no tanto en el currículo.
- 3) Las situaciones de aprendizaje de carácter práctico no pueden reducirse exclusivamente a la experiencia proporcionada por las escuelas. En este sentido, los planes de estudio también deben otorgar a los estudiantes de pedagogía experiencias significativas dentro del entorno universitario.
- 4) Cuando los estudiantes de magisterio investigan acerca de su propia práctica no sólo mejoran su aprendizaje sobre la enseñanza, sino que también reducen considerablemente la brecha que existe entre la teoría y la práctica y mejoran su proceso de inmersión educativa.

- 5) El estudiante en prácticas requiere de una estrecha colaboración con sus compañeros, a fin de intercambiar experiencias relacionadas con el aprendizaje sobre la enseñanza. La escuela y la Universidad tienen el desafío de generar los espacios para que se produzcan estos intercambios.
- 6) La estrecha colaboración entre el futuro profesor, el profesor mentor de la escuela y el supervisor de la Universidad es fundamental en el proceso de formación inicial del profesorado. Sólo de esta forma se asegura que el estudiante de pedagogía adquiera verdaderos aprendizajes sobre la enseñanza.
- 7) Los formadores de docentes deben exponer los enfoques de enseñanza y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, con el objetivo de que los futuros maestros puedan analizarlos y generar sus propias ideas al respecto.

Los actuales programas de formación inicial docente conviven constantemente con el reto de lograr que los estudiantes de magisterio establezcan relaciones de sentido entre los contextos reales de enseñanza y los conocimientos conceptuales que han aprendido. El Prácticum, por el momento, parece ser el único espacio que asegura el cumplimiento de esta necesaria condición. Producto de ello, ha ido adquiriendo –cada vez más- un lugar preponderante dentro del desarrollo personal y profesional de los futuros maestros. Sin embargo, no se desconoce la necesidad de que todos los componentes de los planes de estudios formadores de docentes estén orientados a promover experiencias significativas. Ciertamente, no se puede delegar todo el peso de una formación integral a las prácticas desarrolladas en las escuelas.

2.2. Posibilitador de procesos reflexivos.

Asumir que el Prácticum facilita la construcción de vínculos entre la teoría y la práctica conlleva, necesariamente, a plantear el hecho de que esto sólo puede concretarse en la medida que se produzcan escenarios reflexivos para examinar y contrastar ambos tipos de conocimiento. Por medio de estos procesos cognitivos, los estudiantes de magisterio pueden reconocer el valor y el sentido que cada uno tiene en la realidad educativa, lo cual favorece el análisis de la propia práctica. De esta manera, el Prácticum se transforma en un espacio que posibilita la reflexión individual, así como también el intercambio de experiencias con otros sujetos implicados en él (Bautista, 2009).

Este planteamiento ya ha sido reconocido por Schön (1992), quien sugiere que el Prácticum debe ser fundamentalmente reflexivo, lo que implica “ayudar a los estudiantes a saber cómo ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción” (p. 48). De acuerdo al autor, es la capacidad reflexiva la que permite a los profesionales responder con acierto a las zonas indeterminadas de su práctica, es decir, a las situaciones imprevistas e inciertas que pueden surgir en cualquier momento de ella. Así pues, un Prácticum de estas características ayuda a los futuros profesionales a construir respuestas adecuadas a los problemas, a partir de una *conversación* reflexiva entre los conocimientos teóricos y prácticos que forman parte de su conocimiento profesional.

Junto con ello, los procesos reflexivos que se generan en el Prácticum proporcionan otros beneficios para los futuros profesores. Así lo destacan especialistas como López & Hinojosa (2008) y Ovens & Tinning (2009), quienes plantean que los ejercicios reflexivos permiten a los estudiantes reformular sus conocimientos, creencias y concepciones respecto a la enseñanza, propiciando una mejor comprensión de la

cultura e identidad profesional. Esta reestructuración cognitiva, según González, M. (2001), favorece una socialización profesional más crítica, a la vez que permite actuaciones más innovadoras por parte de los docentes en formación. De esta manera, siguiendo al autor:

Reflexionar sobre las características de la profesión, identificar los escenarios en los que acontece, valorar los rasgos y competencias de los profesionales que la ejercen, reconocer los problemas que se plantean y saber situarse ante ellos, resultan elementos interesantes en una formación profesionalizadora (p. 11).

Sin embargo, las instancias reflexivas no pueden emerger exclusivamente durante el Prácticum. Por el contrario, los programas de formación de maestros –en cada uno de sus componentes- deben generar oportunidades para la reflexión, la discusión, la crítica constructiva y la identificación de las necesidades de su desarrollo profesional, entre otros aspectos (Bloomfield, Taylor & Maxwell, 2004; Eisner, 2002). En este sentido, Perrenoud (2001:8) manifiesta que “la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación”.

Por esta razón, de acuerdo a Perreneoud (2004b), la formación inicial debe estar orientada tanto a la profesionalización como al desarrollo de practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva. Para que esto se produzca, el especialista señala la necesidad del cumplimiento de cuatro condiciones: a) La transposición didáctica y el mapa de competencias tienen que estar orientados hacia el análisis de las prácticas de enseñanza; b) Los conocimientos *de* y *para* la práctica deben ocupar un sitio significativo en la formación, procurando un adecuado equilibrio con los conocimientos académicos; c) La formación inicial docente debe ser universitaria y profesional y d) El

análisis de la realidad profesional debe aprenderse a través de una formación alternada entre la teoría y la práctica.

En definitiva, se puede advertir que el Prácticum, debido a sus características intrínsecas, aporta escenarios para la reflexión sobre la propia práctica educativa, lo cual- por añadidura- proporciona otras ventajas para el crecimiento profesional de los futuros docentes. Ya sea en el contexto de las escuelas o de la Universidad, el reto de los programas de formación inicial es significativo, pues deben crear climas donde tanto formadores como estudiantes estén dispuestos a participar en espacios de diálogo, análisis, crítica y reflexión sobre la experiencia práctica y las concepciones del proceso de enseñanza/aprendizaje. Pese a las dificultades que este proceso puede presentar, las ventajas que reporta son, indiscutiblemente, mucho mayores (Risko, Vukelich, Roskos & Carpenter, 2002).

2.3. Promotor del proceso de socialización e identidad docente.

Por medio de actividades guiadas y/o simuladas dentro del contexto de la escuela y el aula, los futuros docentes no sólo llevan a la práctica todos los saberes adquiridos en la Universidad, sino que también construyen y adquieren nuevas competencias que les ayudarán a conseguir un mejor conocimiento de su profesión (Alcázar, 2003; Almazán & Ortiz, 2003; Raposo, 2011). De esta forma, gracias a la interconexión del mundo académico y el mundo profesional, los maestros en formación inician un proceso de socialización que los aproxima a su cultura profesional y que perfila gran parte de su identidad docente.

Este proceso de socialización adquiere gran trascendencia en el desarrollo profesional de los docentes, tal como lo destacan Montecinos, Walker, Rittershausen,

Núñez, Contreras & Solís (2011). A partir de los hallazgos emanados de su investigación, los especialistas concluyeron que la mayoría de los futuros maestros estaban interesados tanto en conocer lo que profesores y alumnos realizan en las aulas como en establecer relaciones interpersonales positivas con ellos. En este sentido, el Prácticum -debido a su desarrollo en escenarios profesionales reales, permite que los estudiantes de magisterio puedan observar, analizar y reflexionar sobre la dinámica de la institución y relaciones que se producen entre sus principales agentes (Zabalza, 2006; Martín, M^a T., 2006).

Todo lo anterior, de acuerdo a León & López (2006), representa una ocasión ideal que facilitará y favorecerá la futura inserción de los estudiantes en la cultura profesional, debido a que han experimentado- en gran medida- las responsabilidades del quehacer docente. Así pues, durante el Prácticum, la mayoría de los maestros en formación no sólo tienen la oportunidad de conocer e interactuar con otros profesionales, sino que, incluso, de participar activamente en prácticas de enseñanza (Ovens, 2003). Este tipo de actividades, si bien son fundamentales para iniciar la socialización profesional, también se convierten en parte importante del ejercicio de la tarea docente, en la medida que ayudan a enfrentar, en un contexto educativo real, los problemas concretos del proceso enseñanza-aprendizaje (Cotrina & Blanco, 2011).

Por otro lado, la identidad docente –entendida por Medina & Domínguez (2006) como un proceso de aceptación e interiorización de la realidad, construida a través de la interacción con escenarios profesionales- representa un aspecto de notoria relevancia en el Prácticum. De acuerdo a los especialistas, la formación práctica –al promover espacios donde se experimenta de manera anticipada los problemas de la profesión- ayuda a que los futuros docentes asuman sus principales desafíos, necesidades y

responsabilidades. Esta circunstancia, como expresa González, M. (2001), también se transforma en una oportunidad para que los estudiantes se prueben a sí mismos, es decir, para que reconozcan sus intereses, limitaciones, fortalezas y preferencias respecto al amplio abanico de las funciones y actuaciones del profesorado.

Para que la identidad profesional de los estudiantes de magisterio se desarrolle y se fortalezca durante la formación inicial, Cattley (2007) menciona la necesaria presencia de dos factores: el grado de confianza en sí mismos y la fuerza de sus relaciones con los demás, especialmente con los profesores supervisores. Junto con ello, según el especialista, las experiencias emocionales que se produzcan en el entorno de práctica juegan un papel fundamental. Por esta razón, las actividades designadas por la Universidad y las escuelas deben traducirse en experiencias que permitan desarrollar habilidades personales, interpersonales y profesionales para el crecimiento progresivo de la identidad docente.

En síntesis, como destaca González, E. (2011), la experiencia del Prácticum puede ser muy significativa para que los estudiantes visualicen y comprendan la complejidad de la profesión de maestro. A pesar de tratarse de una etapa que muchas veces se lleva a cabo en un corto período de tiempo, permite que el futuro profesor comprenda que la docencia va mucho más allá de la mera exposición de contenidos. De esta manera, de acuerdo a De Vicente, Latorre, Pérez & Romero (2005), el Prácticum puede ser concebido como una modalidad “que determina buena parte de las interpretaciones que el futuro profesional realice tanto sobre el sentido de la formación como sobre el sentido de la propia profesionalidad” (p.1).

3. El Prácticum de Magisterio como catalizador de competencias profesionales.

Sin duda alguna, otra interesante aportación del Prácticum a la formación inicial docente es la de catalizar la adquisición y el desarrollo de una serie de competencias profesionales necesarias para la enseñanza (Álvarez, Iglesias & García, 2007; Cid & Ocampo, 2001; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Tejada, 2006; Villa & Poblete, 2004). Debido a su carácter de puente entre el mundo universitario y el mundo laboral, permite que el futuro maestro movilice, en contextos educativos reales, gran parte de los conocimientos y habilidades que ha ido adquiriendo a lo largo de su carrera universitaria (Latorre, 2007; Fernández, Malvar & Vásquez, 2001). Tal como plantea Tok (2010: 4143):

La práctica docente es la primera oportunidad del estudiante a profesor de participar en actividades implicadas a la enseñanza en situaciones reales (...). La práctica docente es también un período de ayuda a los aspirantes a maestro para probar y hacer un uso más significativo de los principios que han aprendido (o están aprendiendo) en la universidad. La práctica docente está diseñada para proporcionar oportunidades y orientar en el ámbito escolar, para que de esta forma los futuros profesores desarrollen competencias profesionales.

¿Cuáles son, no obstante, las competencias profesionales que los estudiantes de magisterio pueden adquirir desde su formación práctica? Para González, M. (2001), por ejemplo, el Prácticum incide en el desarrollo de una serie de competencias vinculadas a cuatro tipos de habilidades: 1) Habilidades de carácter social y relacional, que proporcionan herramientas para desempeñarse en la cultura propia de la profesión; 2) Habilidades de carácter técnico funcional, relativas a los aspectos formales y burocráticos de la profesión; 3) Habilidades de carácter profesional, relacionadas con

procesos de planificación, toma de decisiones, elaboración y valoración de materiales, etc.; y 4) Habilidades de carácter reflexivo y crítico, referidas a procesos de análisis del contexto, de las actuaciones y de sus posibles consecuencias.

Desde otro punto de vista, Zabalza (2001, 2005) señala que el Prácticum, como un componente más del currículum formativo, debe reforzar las competencias profesionales ya iniciadas en el período de formación docente y promover la adquisición de otras nuevas que son propias del período de prácticas. Dentro de las competencias previas que se inician antes del Prácticum, pero que se perfeccionan durante el mismo, el autor señala las siguientes:

- 1) Competencia de Experiencia Concreta (EC): Implica que los estudiantes participen de manera abierta en todas las nuevas experiencias que se les proponen.
- 2) Competencia de Observación Reflexiva (OR): Referida a la capacidad de los estudiantes de reflexionar y observar, desde diversas perspectivas, las situaciones que están experimentando.
- 3) Competencia de Conceptualización Abstracta (CA): Vinculada a la capacidad de crear conceptos y teorías de sus observaciones a partir de los diversos componentes de sus experiencias.
- 4) Competencia de Experimentación Activa (EA): Relacionada con la habilidad de tomar decisiones y resolver problemas a partir de los conocimientos y experiencias que se han adquirido durante el período de prácticas.

En tanto, para Medina & Domínguez (2006), el Prácticum, a través de procesos de observación, asimilación e identificación del conjunto de actuaciones propias de la tarea docente, debe preparar a los futuros profesionales de la educación en torno a diversas competencias socio-profesionales que les ayudarán a enfrentarse a las demandas de la

profesión 1) Observar hechos educativos; 2) Desempeñarse profesionalmente; 3) Tomar decisiones pertinentes; 4) Realizar la profesión con empatía; 5) Aprender a aprender; 6) Diseñar programas formativos; 7) Dominar las TIC; 8) Aplicar metodologías de la investigación; 8) Trabajar en equipo; 10) Tener capacidad crítica; 11) Desarrollar metodologías didácticas y 12) Detectar y generar las ocupaciones emergentes.

Por su parte, Cabrerizo, Rubio y Castillo (2010) –conscientes del potencial formativo del Prácticum para el aprendizaje, crecimiento y puesta en práctica de las competencias propias del quehacer docente- señalan que son los profesores universitarios encargados de este componente quienes deben determinar las habilidades a adquirir por parte de sus estudiantes. Esta selección debe realizarse en función de ciertos criterios, tales como las características de los estudiantes, la distribución del Prácticum en el plan de estudios, etc. De todas maneras, independientemente de estas especificaciones, los futuros profesores deberían intentar adquirir una serie de competencias, entre las que se destacan:

- Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
- Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.
- Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de aprendizaje.
- Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.

- Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias, entre otros.

Si bien no existe un consenso absoluto a la hora de delimitar cuáles son las competencias más ajustadas a este período, han surgido interesantes propuestas desde el propio ámbito universitario. Así pues, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, a través de la comisión de trabajo de la Universidad de Girona, elaboró el documento “Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de maestro/a” (AQU, 2008), en el cual, luego de una exhaustiva revisión de planes de estudio nacionales e internacionales, además de un amplio estudio bibliográfico, se proponen tres dimensiones competenciales de las prácticas externas (Figura 6).

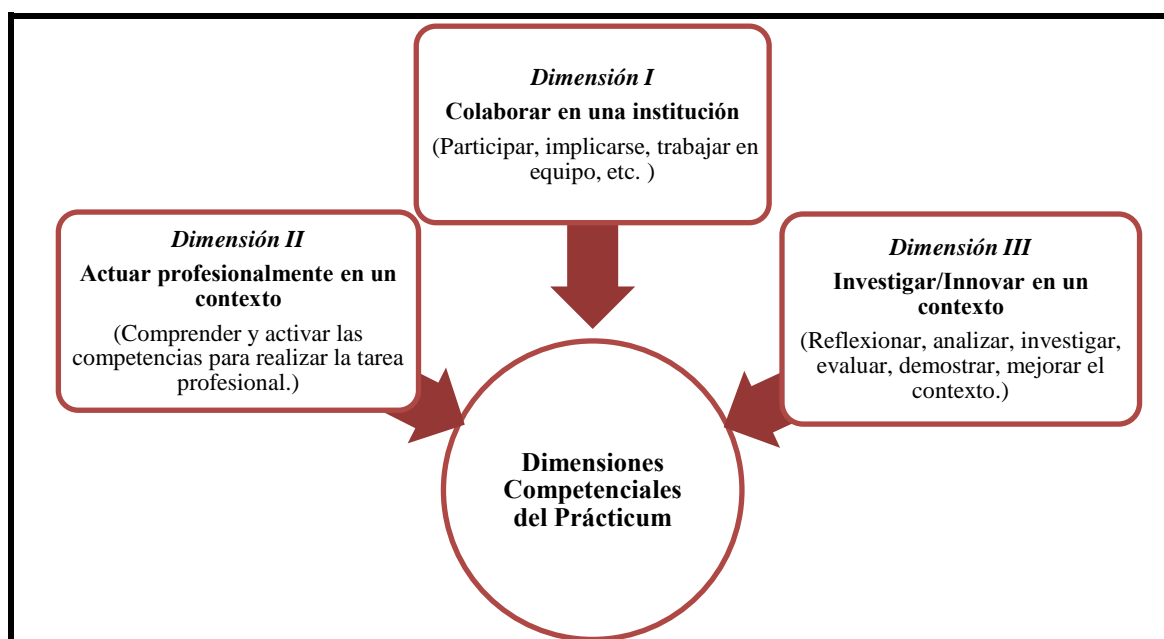


Figura 6. Dimensiones competenciales de las prácticas externas.

De “Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de maestro/a.”, por Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, 2008. Elaboración propia.

En esta misma línea conviene destacar el trabajo realizado por Armengol, Castro & Jariot (2011), quienes diseñaron un Modelo de Prácticum Integrador que intenta mejorar la formación teórico-práctica de los estudiantes de las titulaciones de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Con los hallazgos de esta investigación, los especialistas pudieron establecer dos grandes ámbitos de competencias que los estudiantes del Prácticum deben desarrollar en sus centros de prácticas: a) *Ámbito del conocimiento* (conocer la normativa vigente, conocer las características y necesidades de los diferentes colectivos de la institución, etc.) y b) *Ámbito de las habilidades instrumentales* (aplicar diferentes estrategias de intervención educativa, orientar, asesorar, etc.).

La existencia de éstas y otras dimensiones competenciales susceptibles de ser adquiridas durante el Prácticum conducen, inevitablemente, a replantearse el actual modelo de formación inicial. Esto implica, en palabras de Tardif (2004), que los formadores universitarios asuman que la preparación general y disciplinaria de los futuros maestros no puede entenderse desligada de la formación práctica, motivo por el cual el Prácticum debe ser un espacio clave para el ejercicio de la profesión y, por ende, para el desarrollo de competencias. Efectivamente, como indica Yániz (2006:31), en la enseñanza universitaria “el elemento decisivo para lograr una intervención docente que favorezca el desarrollo de competencias está en las estrategias de aprendizaje que se propongan y en las propias estrategias docentes que se planteen para ello”.

La propuesta de Tejada (2005) es un claro ejemplo de planificación de la formación universitaria, concretamente del Prácticum, para el desarrollo de competencias. Así pues, el autor sugiere que los estudiantes de magisterio lleguen al

Prácticum provistos de las competencias básicas que potenciarán la adquisición y desarrollo de las competencias específicas. Para ello, el Prácticum debe asumirse desde un modelo metodológico-organizativo donde las competencias sean transmitidas mediante acciones de formación, es decir, que se relacionen funciones y tareas profesionales en situaciones reales de trabajo, a fin de que las competencias adquieran un sentido global. Desde esta perspectiva, basada en la aportación de Bunk (1994), el Prácticum debe contemplar competencias de acción profesional relativas a: Competencias técnicas (saber), Competencias metodológicas (saber hacer), Competencias participativas (Saber estar) y Competencias personales (Saber ser).

En definitiva, parece claro que el Prácticum de Magisterio debe desarrollar, además de las competencias específicas de cada perfil profesional, un conjunto de competencias propias de las prácticas. Las propuestas planteadas por los autores referidos en este apartado permiten vislumbrar lo que ya se mencionó en la introducción: el Prácticum proporciona una serie de competencias que se adquieren gracias a su estructura eminentemente empírica, tales como la capacidad de observación reflexiva, la capacidad de implicación social con otros miembros de la comunidad educativa, entre otras.

Para alcanzar estas competencias, no obstante, el compromiso y el esfuerzo individual del aspirante a profesor no es suficiente. Ciertamente, sólo a través del trabajo mancomunado de todos los agentes involucrados en el Prácticum se puede lograr que esta etapa cumpla su propósito formativo. Por esta razón, resulta indispensable conocer cuáles son las principales funciones y tareas de cada uno de ellos, pues esto permitirá comprender, en profundidad, la compleja y fructífera red de relaciones que se establece en este trascendental componente profesional.

4. Funciones de los agentes involucrados en el Prácticum de Magisterio.

En casi la totalidad de modelos de Prácticum ofertados por los sistemas universitarios, existen tres participantes clave para el desarrollo del mismo: el estudiante en prácticas, quien debe desempeñar una serie de actividades y asumir ciertas responsabilidades designadas tanto por la Universidad como por el centro de prácticas; el profesor de la Universidad, que actúa como guía y supervisor del proceso y se encarga, entre otros aspectos, de asuntos académicos y organizativos y, finalmente, el encargado del centro de prácticas, quien también despliega labores de orientación para con los estudiantes, pero desde el ejercicio directo de las tareas que son propias de la profesión. Por esta razón, gran parte de las veces llega a transformarse en un modelo a seguir para los futuros profesionales.

En la formación inicial docente, los agentes del Prácticum coinciden con el modelo general de formación práctica. Así pues, participan los aspirantes a maestro (de Educación Infantil y Educación Primaria, en el caso de España, por ejemplo); los profesores de la Universidad (también denominados tutores universitarios) y el profesor colaborador, quien actúa como mentor de las prácticas en los centros educativos destinados para este fin. Cada participante cumple determinadas tareas dentro de este proceso, las cuales emergen –principalmente- de las directrices y los objetivos planteados por las instituciones universitarias. Sin embargo, como se dilucidará en este apartado, sus actuaciones trascienden la esfera deontológica de la profesión e implican un trabajo colaborativo que se traduce en nuevos aprendizajes para todos sus miembros.

4.1. Profesor/Tutor universitario.

Desde la aportación de Zabalza & Cid (2006), la tutoría alcanza un papel trascendental en la docencia universitaria, especialmente en el contexto de una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Bajo este prisma, el tutor es un profesor que guía al estudiante en su desarrollo personal y profesional, ayudándolo a despejar las incertidumbres, presiones y conflictos que pueden entorpecer su formación práctica y su tránsito hacia la profesionalidad. Para ello, de acuerdo a los especialistas, los docentes universitarios deben contar con una serie de competencias vinculadas a “poseer conocimientos sobre el tema (“saber”), haber desarrollado las habilidades y destrezas exigidas para esa actividad (“saber hacer”) y poseer un conjunto de actitudes y valores que están al fondo de esa actuación profesional (“saber estar”)” (p. 249).

Por su parte, Lázaro (2002) destaca que el tutor universitario, junto con ser un experto en su disciplina, debe ser un supervisor de la formación del estudiante, asumiendo el asesoramiento de su capacitación científica, académica y personal. Por este motivo, subraya el autor, la tutoría involucra mucho más que la atención del profesor universitario a los estudiantes, pues actúa como un proceso que favorece sus avances formativos en diversos ámbitos. Efectivamente, tal como señalan Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer (2004: 67), la tutoría académica es un “proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales”.

El escenario del Prácticum, debido a sus características propias, exige del tutor universitario el desempeño de ciertas funciones específicas. Así por ejemplo, Martín, A. (2008) señala que dentro de ellas está orientar a los estudiantes para que puedan conectar los conocimientos adquiridos en la Universidad con los conocimientos

generados en los centros de práctica. Para el éxito de esta tarea, resulta preciso que el tutor posea saberes relacionados con la investigación, la sistematización de problemas, etc., y que favorezca procesos reflexivos en sus estudiantes. Por otro lado, el tutor universitario tiene la responsabilidad de incorporar continuos sistemas de evaluación durante el Prácticum, pues esto no sólo asegura la detección de progresos y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, sino también la toma adecuada de decisiones a partir de los resultados. Finalmente, la autora concuerda con la idea de que los tutores deben cumplir funciones básicas de asesoramiento científico y académico que “permitan al alumnado proyectarse a nivel personal y profesional” (p. 26).

Finalmente, desde otro ángulo, Timostsuk & Ugaste (2010) subrayan el papel del tutor universitario como supervisor de las interacciones de los estudiantes en práctica al interior de la escuela. Para los especialistas, si no cumplen funciones de supervisión y acompañamiento durante las situaciones de enseñanza a las que se exponen los futuros maestros, éstos pueden llegar a sentirse decepcionados. Este planteamiento coincide con el de Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield & Russel (2000), quienes en su estudio revelaron que una de las preocupaciones más importantes de los estudiantes de magisterio tiene que ver con la preparación de la enseñanza durante el Prácticum y que, para abordar esta estresante situación, necesitan del apoyo profesional y emocional de sus supervisores.

4.2. Profesor colaborador/Mentor de prácticas.

Según Cabrerizo, Rubio & Castillo (2010), los estudiantes de magisterio, durante su período de prácticas, requieren de la tutela de un profesional con experiencia que los acompañe en las diversas actividades, retos o problemas que puedan presentarse en el centro educativo donde realizan el Prácticum. Esta función recae en el profesor

colaborador, quien adquiere una gran relevancia en este proceso, pues es quien mantiene una relación más directa con los estudiantes, ejerciendo –de manera general- labores de supervisión, control y asesoramiento. Cada una de las decisiones que tome- en cuanto a las actividades formativas que debe realizar el futuro profesor- tienen que estar encaminadas a lograr que éste sea capaz de construir un conocimiento práctico sustancial y un nivel profesional reflexivo y maduro. Dentro de las funciones del mentor de prácticas, los autores destacan las siguientes:

- 1) Promover, organizar y supervisar las actividades diarias que debe llevar a cabo el alumno de Prácticum.
- 2) Informar al profesor de la Universidad de las incidencias que pudieran acontecer en el desarrollo de las prácticas.
- 3) Valorar el trabajo y el nivel de participación del alumno de Prácticum en las actividades programadas.
- 4) Establecer, junto con el profesor de la Universidad, las actividades, el calendario y el plan de trabajo de los estudiantes.
- 4) Cumplimentar y enviar al profesor de la Universidad el informe correspondiente, valorando las actividades desarrolladas por el estudiante, el grado de aprovechamiento y su nivel de participación (pp. 131-132).

En este mismo sentido, Martínez & Raposo (2011) enfatizan en la idea de que el profesor colaborador cumple un papel trascendental en el desarrollo del Prácticum, pues al ser el referente más inmediato de este contexto ayuda a los aspirantes a maestro a reflexionar sobre la realidad educativa a través de diálogos profesionales. Junto con ello, indican los autores, el mentor de prácticas cumple tareas de mediador, toda vez que facilita la integración e inserción profesional del estudiante en la organización

educativa. Asimismo, efectúa una función de evaluador, puesto que “observa, verifica, ofrece orientaciones para mejorar las actividades del estudiante y, finalmente, emite un informe valorativo del mismo” (p. 160).

Otros autores como Cid, Pérez & Sarmiento (2011) y Molina (2004) también coinciden con estas responsabilidades del profesor colaborador, las cuales se encuentran ligadas, básicamente, a labores de asesoría y/o orientación profesional. Sin embargo, especialistas como Alred & Garvey (2000) y Stanulis, Fallona & Pearson (2002) apuestan además por un mentor de prácticas que despliegue competencias para el desarrollo personal de los futuros maestros, pues éstos requieren de un constante apoyo emocional que les permita sentirse seguros de sus capacidades para enfrentar con éxito sus primeras experiencias de enseñanza. En este sentido, es posible advertir que tanto profesores universitarios como colaboradores deben cumplir deberes que trascienden el campo académico y/o profesional y que se sitúan, indefectiblemente, en la esfera personal de sus estudiantes y de sí mismos.

4.3. Estudiante en prácticas/Aspirante a maestro.

El aspirante a maestro es, indubitablemente, el auténtico protagonista del Prácticum. Es él quien da sentido al conjunto de acciones que se despliegan en la Universidad y en los centros educativos y, por ende, debe asumir los compromisos adquiridos con ambos sectores. Sin embargo, si la experiencia formativa ofertada no cumple con sus expectativas, los niveles de ansiedad o frustración pueden ir en aumento, afectando –inclusive- a su definición vocacional. Desafortunadamente, según Barquín (2002), gran parte de las actividades que los futuros maestros desempeñan durante su experiencia práctica conducen a aprendizajes pasivos y estáticos, pues suelen

designarles labores muy básicas, tales como observar y escuchar a su mentor, servir de apoyo para el desarrollo de algunas tareas, etc.

Esto no quiere decir, como señala González, M. (2001), que un buen Prácticum implique que los estudiantes adquieran responsabilidades como si fueran verdaderos profesionales. Para el autor, no se debe olvidar que este proceso tiene un carácter formativo y, por lo mismo, cualquier actividad debe estar enfocada a cumplir este principio. Desde esta perspectiva, los estudiantes del Prácticum deberían llevar a cabo las siguientes tareas durante este proceso: “ver”, por medio de la observación directa; “hacer”, primero colaborando en el proceso de enseñanza-aprendizaje y luego actuando de manera autónoma; “ver hacer”, para apreciar las actuaciones profesionales y distinguir los diferentes enfoques metodológicos y, finalmente, “hacer ver”, a través de sus propios desempeños, sus fortalezas y debilidades preprofesionales.

Por su parte, Coiduras, Gervais & Correa (2009), a partir del estudio del Prácticum en las titulaciones de grado de Magisterio de Québec, señalan que las responsabilidades de los futuros maestros durante esta etapa se concretan de manera progresiva. A medida que superan los cursos de su titulación, las exigencias en cuanto a las actividades que deben realizar o las competencias que tienen que adquirir van en aumento. Por ejemplo, en las primeras experiencias prácticas, se familiarizan con el centro y conocen los elementos que definen la profesionalidad docente. Dentro de las actividades específicas que desarrollan en ese momento, los autores destacan la observación de la gestión del aula, las tareas docentes, entre otras. En cursos superiores, la actuación asciende hasta el punto de poder gestionar grupos y desarrollar e implementar unidades de programación de manera autónoma.

Resulta innegable afirmar que el aspirante a maestro se enfrenta a una serie de tareas cuando ingresa al Prácticum. Fundamentalmente, tiene la responsabilidad de aprehender todo aquello que este componente formativo le aporte para la adquisición y desarrollo de competencias indispensables para su futura intervención educativa. Muchas de estas responsabilidades sobrepasan las exigencias explícitas que la Universidad, o la misma escuela, puedan plantearle, pues se encuentran más vinculadas al compromiso del propio estudiante por realizar un análisis crítico y reflexivo de su experiencia práctica. En este sentido, como destaca Schön (1992: 46), el estudiante en prácticas:

Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar.

4.4. Consideraciones finales.

A modo de síntesis, se puede afirmar que pese al papel imprescindible de todos los agentes del Prácticum, el ejercicio adecuado de sus funciones, competencias y tareas no tendrá un verdadero impacto formativo si no existe una estrecha colaboración entre la Universidad y los centros educativos. Resulta, entonces, de vital importancia que se generen canales de comunicación y cooperación entre ambos sectores, a fin de mejorar la experiencia práctica de todos sus participantes. Tal como recalca Bloomfield (2009), la confianza entre las universidades y las escuelas es crucial a la hora de trabajar en pro de la experiencia práctica profesional. Por esta razón, este lazo “debe ser consolidado a través del tiempo y la asignación de recursos, la comunicación abierta y una larga data de compromisos para el mantenimiento de las relaciones” (p. 36).

Los beneficios de los vínculos entre las escuelas y las universidades han sido reconocidos por autores como Smedley (2001) y Stephens & Boldt (2004), quienes afirman que pueden ayudar no sólo a reducir la brecha entre la teoría y la práctica, sino también a propiciar intercambios de conocimientos y competencias. Desde esta óptica, el Prácticum actúa como un sitio colaborativo que asegura experiencias que amplían el conocimiento práctico de tutores, mentores y estudiantes, pues aunque estos últimos son los verdaderos protagonistas de este proceso, un Prácticum realmente formativo es aquel que favorece el desarrollo personal y profesional de todos sus miembros. Un Prácticum concebido desde esta perspectiva requiere de un total compromiso tanto de sus agentes como de las instituciones que respaldan, desde sus respectivas funciones, la formación práctica de los futuros maestros.

No obstante, a este planteamiento también deben adherirse los sectores políticos encargados de los sistemas formativos y universitarios de cada país. Los esfuerzos individuales de las instituciones de educación superior pueden resultar, a veces, de poco alcance, tanto por cuestiones organizativas como de recursos. Debido a esto, es preciso contar con un apoyo gubernamental que responda a estas necesidades y que, a su vez, establezca lineamientos legales que unifiquen criterios en torno a la formación práctica de todos los futuros profesionales, muy especialmente de los aspirantes a maestro. Un buen ejemplo de la puesta en marcha de estos dispositivos se encuentra en el actual sistema universitario español. Así pues, en el caso de la formación inicial docente, España no sólo ha reconocido el valor del Prácticum desde un punto de vista formativo, sino también desde una dimensión legal.

5. Sentido formativo y legal del Prácticum en la formación inicial docente de España.

A la luz de los cambios producidos por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, el Prácticum emerge como un escenario ideal tanto para adquirir y desarrollar competencias profesionales como para facilitar el tránsito entre el mundo académico y el mundo laboral de los estudiantes universitarios (León & López, 2006; Castilla, 2005). La concepción del Prácticum como un espacio privilegiado dentro del componente formativo coincide, de acuerdo a Gavari (2006), con el actual sistema educativo europeo, centrado especialmente en el trabajo y aprendizaje del estudiante. En este sentido, el Prácticum –al privilegiar el aprendizaje práctico por sobre el teórico y/o memorístico- permite que el estudiante interactúe con la realidad y adquiera aprendizajes más significativos.

El sistema universitario español, especialmente aquel enfocado en la formación inicial docente, tampoco ha estado ajeno al valor formativo del Prácticum en la preparación integral de sus estudiantes. Al respecto, en opinión de Latorre, Pérez & Blanco (2009:86):

Parece ser que la sociedad española está cada vez más convencida de que la capacitación de profesionales de nivel superior para un mercado productivo exigente es uno de los objetivos principales de la enseñanza universitaria y que, en gran medida, esa capacitación descansa en la calidad de la formación práctica que reciben los futuros profesionales, entre ellos los que se preparan para ser profesores.

Considerando, entonces, el panorama actual de la formación universitaria europea y, por ende, de la española, se puede colegir que la presencia del Prácticum en las titulaciones de Grado de Educación, así como en el resto de las titulaciones universitarias de España, se encuentra totalmente justificada. Su inclusión en los programas formativos supone reconocer que, además del conocimiento técnico y científico, es indispensable un conocimiento práctico que permita una aproximación a la realidad en la que se desenvolverán los futuros profesionales, bajo el principio de *aprender haciendo*. De esta manera, el Prácticum –ante la dificultad de reproducir en la Universidad el contexto real de las escuelas- facilita la interacción de los aspirantes a maestros con escenarios propios de su profesión (Cabrerizo, Rubio & Castillo, 2010).

En España, el reconocimiento del sentido formativo del Prácticum se ha traducido en una serie de disposiciones oficiales que apuntan a definir, desde una dimensión legal, su papel en la formación inicial docente. Así pues, en el preámbulo del Real Decreto 1393/2007, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, se reconoce que las prácticas externas pretenden reforzar el compromiso con la empleabilidad de los estudiantes de grado y enriquecer su formación “en un entorno que les proporcionará tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro” (p. 164). Para cumplir con este propósito, en el Capítulo III (Art. 12-6) se determina que las prácticas externas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y que, preferentemente, deben ofertarse en la segunda mitad del plan de estudios.

Por otro lado, las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 para la verificación de los títulos de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, respectivamente, determinan que el Prácticum tiene que desarrollarse en centros de

educación infantil y educación primaria reconocidos como centros de formación práctica por las Universidades y las respectivas Administraciones Educativas. Junto con ello, definen las competencias que los aspirantes a maestro de ambas especialidades deben adquirir en el Prácticum:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar la teoría y la práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en el centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Por otra parte, un ejemplo más concreto se encuentra en la Orden 3789/2011 de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid, en la que se determinan las directrices para que los estudiantes de Magisterio puedan desarrollar sus prácticas en centros designados para ese fin. El objetivo de esta orden es permitir a los aspirantes a maestro “su iniciación en la práctica docente directa y en la orientación psicopedagógica, además de conocer los aspectos pedagógicos, organizativos y de

funcionamiento de los centros con el apoyo y bajo la tutela de Profesores y Maestros en ejercicio que reúnen las características y la preparación adecuadas” (BOCM 232, 2011:35). Para llevar a cabo este cometido, se enfatiza en la idea de establecer adecuados cauces de colaboración entre las Universidades y las escuelas, a fin de asegurar un Prácticum de calidad.

La aportación del Prácticum en la formación inicial docente ha sido reconocida, por el sistema universitario español, tanto en su sentido formativo como legal. Desde el inicio del proceso de convergencia europea con la “Declaración de Bolonia” (1999), pasando por la implementación total del Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010, hasta nuestros días, España ha sabido asumir las exigencias involucradas en este importante desafío educativo. Así queda demostrado no sólo con la publicación de documentos oficiales vinculados a la organización del Prácticum, sino también en la apertura de una interesante línea de investigación sobre la formación práctica como catalizadora de competencias personales y profesionales necesarias para la enseñanza. Muchos de estos estudios provienen desde el propio ámbito universitario, lo que deja entrever una permanente preocupación por la calidad y mejora de la preparación de los futuros maestros.

**TERCERA PARTE: ESTUDIO
EMPÍRICO**

Capítulo V. Diseño y Metodología de la Investigación.

1. Presentación de la investigación.

El recorrido bibliográfico expuesto precedentemente ha revelado que el sistema universitario español, con el propósito de responder a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, ha desplegado una serie de acciones que buscan mejorar la calidad de su formación a través de nuevas fórmulas que otorguen un real protagonismo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, una de las apuestas más significativas es la incorporación de currículos basados en competencias, por medio de los cuales se pretende que los futuros profesionales estén preparados para desempeñar su labor en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

En este contexto, el Prácticum, como nexos ineludible entre el mundo académico y el mundo laboral, ocupa un lugar destacado en la adquisición y desarrollo de las competencias transversales y específicas de cada titulación, pues sitúa a los estudiantes en entornos y condiciones reales de la profesión que desempeñarán en el futuro. La formación inicial del profesorado, en este sentido, no ha estado ajena a la construcción de un nuevo currículo adaptado a la convergencia europea. Por esta razón, no sólo ha asumido una formación por competencias, sino que también ha ampliado significativamente los períodos de prácticas en centros escolares, a fin de que los futuros maestros adquieran todas las habilidades necesarias para la enseñanza.

Sin embargo, la revisión de la literatura especializada deja entrever que el Prácticum de Magisterio, aun cuando se trate de un componente más dentro del currículum formativo, no sólo fomenta las competencias transversales y específicas de la profesión, definidas en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio, sino que

también aporta otras competencias docentes que sólo pueden adquirirse desde su potencial práctico. Pareciera ser que en él se movilizan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que no se adquieren o desarrollan en su totalidad con la exclusiva formación académica otorgada por la Universidad. Así pues, el encuentro de los estudiantes de Magisterio con los centros educativos, a través del Prácticum, se perfila como una experiencia significativa desde la que se construye parte importante de la competencia profesional.

Todo este contexto ha llevado a considerar de gran importancia la realización de una investigación que dé cuenta, a partir del punto de vista de los propios estudiantes de los Grados de Magisterio, de las competencias que se movilizan y/o se deben movilizar en este período, de acuerdo a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior. Junto con ello, también se considera necesario conocer cómo es valorado el Prácticum en cuanto a algunos de sus aspectos organizativos y a la participación de sus principales agentes involucrados (Universidad, Escuelas, Tutores y Mentores), pues es el conjunto del Prácticum, y no sus componentes aislados, el que permite que los estudiantes puedan catalizar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

2. Objetivos del estudio.

A partir de estas premisas y los propósitos planteados en la presentación de esta investigación, se han definido los siguientes objetivos generales y específicos.

2.1. Objetivo general y específicos I.

Elaborar un instrumento que permita medir las percepciones de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria respecto de la aportación del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

- Analizar las propiedades psicométricas de la escala propuesta (confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo).
- Establecer las competencias y las dimensiones competenciales involucradas en el Prácticum de los Grados de Magisterio.

2.2. Objetivo general y específicos II.

Conocer la percepción de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria acerca de la contribución del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

- Conocer el grado de satisfacción sobre la organización del Prácticum y el soporte recibido de los principales agentes involucrados en el mismo.
- Conocer el grado de acuerdo o desacuerdo respecto del aporte de los agentes del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales.
- Identificar la existencia de posibles diferencias entre las valoraciones de los estudiantes respecto de la aportación del Prácticum en la adquisición y desarrollo de las dimensiones competenciales necesarias para la enseñanza.
- Reconocer, en aquellas dimensiones competenciales que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes, cuáles son las competencias profesionales específicas donde se hallan dichas desigualdades.

3. Diseño de la investigación.

En consonancia con estos objetivos generales y específicos, se llevó a cabo una investigación no experimental cuantitativa, en la cual no se manipularon deliberadamente los fenómenos, sino que fueron observados en su ambiente natural para posteriormente ser analizados. El tipo de diseño fue transeccional descriptivo mediante un estudio de encuesta, ya que se recolectaron datos en un tiempo único con el fin de describir los fenómenos y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

4. Variables.

Las variables analizadas en esta investigación están incluidas en el instrumento elaborado *ad hoc*, el cual pretende recoger las valoraciones de los estudiantes con respecto al Prácticum como catalizador de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Dichas variables se encuentran agrupadas en una serie de categorías que, a su vez, evalúan los siguientes criterios (Tabla 7):

Tabla 7. Resumen de las variables de la investigación.

Categoría	Criterio evaluado
1) Variables sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none">- Sexo.- Edad.- Grado (Infantil o Primaria).- Curso.- Último Prácticum realizado (I o II).- Tipo de centro de prácticas.
2) Variables relativas a aspectos organizativos del Prácticum	<ul style="list-style-type: none">- Número de meses presenciales en el centro de prácticas.- Número de días por semana en el centro de prácticas.- Número de horas diarias en el centro de prácticas.
3) Variables relacionadas con la evaluación de algunos aspectos generales del Prácticum	3.1. Grado de satisfacción. <ul style="list-style-type: none">- Organización y desarrollo general del Prácticum.- Apoyo/Trato recibido en el centro de Prácticas.- Apoyo/Orientación recibida por el Tutor de la Facultad.- Apoyo/Orientación recibida por el Mentor de prácticas.

	<p>3.2. Grado de acuerdo o desacuerdo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza. -Las actividades designadas por el mentor del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales. - Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la Universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el Prácticum. - Las reuniones con el tutor de la Facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.
<p>4) Variables vinculadas a las competencias profesionales que se movilizan durante el Prácticum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias profesionales necesarias para la enseñanza que se adquieren y desarrollan gracias al Prácticum. <p>(Una vez validado el cuestionario, y de acuerdo a los resultados, se definirán las dimensiones competenciales a las que pertenecen las competencias evaluadas por los estudiantes).</p>

Nota. Elaboración propia.

5. Descripción de la población y de la muestra.

La población de este estudio está conformada por estudiantes del Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de Universidades públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid. Para la selección de la muestra, en este trabajo se ha optado por un muestreo no probabilístico que responde a la siguiente condición:

- Autorización de las Facultades de Educación de Universidades públicas y privadas, y de sus respectivos Vicedecanatos de Prácticum, para aplicar los cuestionarios dirigidos a los estudiantes que participan en los períodos de práctica de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

Cumplida esta condición, vinculada principalmente a un criterio de disponibilidad, se logró reunir una muestra de 426 sujetos, correspondientes a estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de una Universidad pública de Madrid. El detalle

de las características sociodemográficas de los participantes, así como también de otras variables descriptivas relacionadas con aspectos organizativos del Prácticum, se darán a conocer a continuación (Tabla 8). Cabe destacar que la información extraída de estas dos variables surgió de las respuestas obtenidas en el cuestionario creado específicamente para esta investigación.

Tabla 8. Características sociodemográficas de los participantes y otras variables descriptivas relacionadas con aspectos organizativos del Prácticum.

	N=426	Porcentaje
<i>Sexo</i>		
Masculino	61	14,3
Femenino	365	85,7
<i>Edad</i>		
17-20	211	49,5
21-24	185	43,4
25-28	26	6,1
+29	4	0,9
<i>Grado</i>		
Infantil	213	50,0
Primaria	213	50,0
<i>Curso</i>		
Segundo curso	222	52,1
Tercer curso	204	47,9
<i>Último Prácticum realizado</i>		
Prácticum I	222	52,1
Prácticum II	204	47,9
<i>Último Prácticum realizado por Grado</i>		
Infantil – Prácticum I	112	26,3
Prácticum II	101	23,7
Primaria - Prácticum I	110	25,8
Prácticum II	103	24,2
<i>Tipo de centro de prácticas</i>		
Público	426	100
<i>Número de meses presenciales en el centro de prácticas</i>		
Entre 1 y 2 meses	426	100

<i>Número de días por semana en el centro de prácticas</i>		
5 días a la semana	426	100
<i>Número de horas diarias en el centro de prácticas</i>		
De 4 a 6 horas	426	100

Nota. Elaboración propia.

En la variable “Sexo” se puede observar que sobre un total de 426 participantes, 365 corresponden a mujeres (85,7%) y 61 a hombres (14,3%). No resulta extraño que en las titulaciones relacionadas con el área de Educación exista una presencia mayoritariamente femenina, especialmente en una carrera como Educación Infantil. En este Grado, por ejemplo, los varones representan sólo un 3,3% del total de la muestra, lo que corresponde tan sólo a 7 sujetos. Sin embargo, este porcentaje aumenta considerablemente en Educación Primaria, donde existen 54 hombres estudiando esta titulación, equivalente a un 25,4%.

Para la variable “Edad”, cabe destacar que se establecieron cuatro categorías con intervalos de confianza de 4. El primer rango, con edades comprendidas entre los 17 y los 20 años, contiene el porcentaje más alto de participantes (49,5%), seguido del segundo rango de edades situadas entre los 21 y los 24 años (43,4%). En ambas franjas etarias, el Grado de Educación Primaria presenta el mayor número de participantes, con un 96,3%, frente a un 89,7% de estudiantes del Grado de Educación Infantil. En tanto, en relación con los dos últimos rangos, sólo 26 sujetos del total de la muestra tienen edades comprendidas entre los 25 y los 28 años, lo que equivale a un 6,9%. Más bajo aún es el número de participantes con más de 29 años, pues sólo representan un 0,9%.

Con respecto al “Grado” en el que se encuentran matriculados los sujetos de este estudio, existe una distribución equitativa, pues tanto en la titulación de Educación

Infantil como en la de Educación Primaria participaron 213 estudiantes. Las diferencias, no obstante, se evidencian en la variable “*Curso*”, donde un 52,1% de los estudiantes se encuentran matriculados en el segundo curso, mientras que un 47,9%, en el tercero. Estos porcentajes son coincidentes con la variable “*Último Prácticum realizado*”, ya que los estudiantes de segundo curso (222 sujetos) habían realizado –al momento de responder el cuestionario- el Prácticum I; en tanto que los estudiantes de tercer curso (204 sujetos), el Prácticum II.

Por su parte, la variable “*Último Prácticum realizado por Grado*” revela que tampoco hay diferencias porcentuales significativas. Así pues, en el caso del Grado de Educación Infantil, un 26,3% de los sujetos ha participado en el Prácticum I, situación bastante similar en el caso del Grado de Educación Primaria, cuyos sujetos representan el 25,8% de la muestra total. En relación con el Prácticum II, es posible advertir –como en el caso anterior- valores muy cercanos, puesto que los estudiantes de la titulación de Educación Infantil equivalen al 23,7% de la muestra, mientras que los participantes de la titulación de Educación Primaria corresponden al 24,2%.

Finalmente, respecto de las variables “*Tipo de centro de prácticas*”, “*Número de meses presenciales en el centro de prácticas*”, “*Número de días por semana en el centro de prácticas*” y “*Número de horas diarias en el centro de prácticas*”, se puede señalar que la distribución de la muestra seleccionada para este estudio es absolutamente equivalente, pues todos los participantes desarrollaron su Prácticum en centros públicos y durante un tiempo estimado entre 1 y 2 meses. De la misma forma, los 426 sujetos de esta investigación asistieron 5 días a la semana a sus respectivos centros de prácticas, destinando entre 4 a 6 horas diarias.

6. Procedimiento.

Como ya se ha indicado, en esta investigación se construyó un instrumento para recoger, en función de los objetivos planteados al comienzo del estudio, toda la información respecto del Prácticum como catalizador de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Una vez que se concretó esta fase, la cual será descrita y profundizada en el apartado 8 de este capítulo, se procedió a la aplicación del protocolo final del cuestionario. Este proceso se llevó a cabo en una Universidad pública de la Comunidad de Madrid, gracias a la colaboración directa del Vicedecanato de Prácticum de la Facultad de Educación. Cabe mencionar que, por petición expresa del Vicedecano, el nombre de la Universidad se mantendrá en el anonimato.

En relación con la recogida de la información, conviene señalar que ésta fue realizada por la autora de la presente tesis durante el mes de febrero del presente año. Conseguido el beneplácito de los docentes a cargo de algunas asignaturas de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, se aplicó la encuesta dentro del aula y en horario de clases, pues de esta forma era más fácil acceder a un mayor número de estudiantes. En cada una de las aplicaciones, los futuros maestros recibieron una breve explicación acerca de los objetivos del estudio, así como también las instrucciones para responder el cuestionario. Junto con ello, se aseguró la confidencialidad de la información proporcionada.

7. Análisis estadísticos.

La información entregada por la muestra de 426 sujetos fue codificada en una base de datos para su posterior tratamiento con el paquete estadístico SPSS 15.0. A través de este software, y de acuerdo a los objetivos generales y específicos de esta investigación, se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Análisis factorial exploratorio: Este análisis permitió determinar la confiabilidad y la validez de constructo del cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación.
- Análisis descriptivos: Estos análisis se realizaron para conocer la distribución de la muestra (porcentaje, media y desviación típica) en cada una de las variables definidas en esta investigación.
- Análisis de contrastes sobre medias (*Prueba T de Student para grupos independientes*): Utilizado para examinar la existencia de diferencias significativas entre la variable de escala de la cuarta parte del cuestionario y las variables categóricas “Grado” y “Prácticum”.
- Estadístico *Medias*: Este análisis se empleó para precisar, en el caso de las dimensiones competenciales (variables de escala) que presenten diferencias significativas entre las respuestas de los sujetos, aquellas competencias profesionales específicas que exhiben dichas diferencias.

8. Instrumento de recogida de datos.

8.1. Finalidad y tipo de instrumento.

Para responder al segundo objetivo general de esta investigación, enfocado en “Conocer la percepción de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria acerca de la contribución del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza”, se ha construido un instrumento *ad hoc* que permite recoger información relevante tanto para este objetivo general como también para sus respectivos objetivos específicos.

Para lograr estos propósitos, se ha seleccionado un estudio mediante encuesta que, basado en un diseño transeccional descriptivo, facilitará la descripción y la predicción de los fenómenos educativos, a la vez que permitirá un primer acercamiento a la realidad estudiada (Bisquerra, 2009). Dicha encuesta, clasificada dentro de los test psicométricos como ‘cuestionario’, lleva por título “*Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria*”.

8.2. Procedimiento metodológico.

8.2.1. Etapas para la elaboración del cuestionario.

8.2.1.1. Primera etapa: Determinación de las variables objeto de medición.

En esta fase inicial, se procedió a especificar cada una de las variables que conforman el cuestionario. Para ello, se llevó a cabo una amplia revisión y análisis de la literatura especializada en el ámbito del Prácticum y las competencias profesionales necesarias para la enseñanza, la cual ha quedado plasmada en el marco teórico. Este

primer estudio dio como resultado el establecimiento de 4 partes, correspondientes a las siguientes variables: 1) Características sociodemográficas del encuestado; 2) Información relativa a aspectos organizativos del Prácticum; 3) Evaluación de algunos aspectos generales del Prácticum y 4) Valoración del Prácticum en cuanto a su aporte en la movilización de competencias profesionales para la enseñanza.

Por medio de las dos primeras variables, de carácter mucho más amplio, se busca recoger los datos de identificación de los encuestados e información general sobre el Prácticum. En tanto, con la tercera variable se pretende examinar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la organización del Prácticum y al soporte recibido por los principales agentes involucrados en el mismo. De igual forma, en esta variable se desea que los estudiantes evalúen si dichos agentes fueron un aporte para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Finalmente, con la cuarta variable se pretende extraer gran parte de la información relacionada con las competencias que los futuros maestros catalizan gracias al Prácticum. Para obtener estos datos, los estudiantes deben valorar en qué medida esta instancia práctica les ha brindado la posibilidad de movilizar una serie de habilidades profesionales.

8.2.1.2. Segunda etapa: Elaboración de un banco de ítems.

Una vez definidas las variables idóneas al propósito del cuestionario, se elaboró un extenso banco de ítems, basado en la revisión bibliográfica que forma parte de esta investigación. Asimismo, se determinó el formato de cada variable y de sus reactivos, y el tipo de respuesta que deben otorgar los encuestados. Si bien la totalidad del cuestionario será sometida al proceso de validación, sólo la cuarta variable, debido a sus características, pasará por estudios de confiabilidad y análisis factorial.

Tal como se señaló anteriormente, en esta parte del cuestionario se proponen competencias docentes a desarrollar durante el Prácticum, las cuales serán valoradas por los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria. Esta valoración revelará la estructura interna de las competencias y cómo se agrupan a través de un significado común que dará explicación a las respuestas de los sujetos. Para ello, se fijaron 61 ítems y se confeccionó una escala tipo Likert con cinco categorías: (1) Nada; (2) Poco; (3) Algo; (4) Bastante y (5) Mucho.

8.2.2. Etapas del proceso de validación del cuestionario.

8.2.2.1. Características generales del proceso de validación.

Primero que todo, resulta necesario mencionar que el proceso de validación del cuestionario da respuesta al primer objetivo general y específico de esta investigación:

Objetivo general y específico I.

Elaborar un instrumento que permita medir las percepciones de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria respecto de la aportación del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

- Analizar las propiedades psicométricas de la escala propuesta (confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo).
- Establecer las competencias y las dimensiones competenciales involucradas en el Prácticum de los Grados de Magisterio.

A partir de estas premisas se puede señalar que la validación del cuestionario implicó 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 empleó – en primer lugar - la validez de contenido. Ésta se refiere “al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández et al., 2006: 278) y fue realizada mediante un panel de expertos. En segundo lugar, se realizó la validez de constructo, la cual se refiere “a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico” (Hernández et al., 2006: 280) y fue llevada a cabo con la técnica de análisis factorial.

Para estimar la confiabilidad del instrumento, vale decir, el grado en que su aplicación repetida a mismo sujeto producirá resultados iguales, se empleó el Alfa de Cronbach. Este método de cálculo requiere una sola administración del instrumento de medición y permite determinar la consistencia interna del test, indicando qué tan consistente es el desempeño del examinado a través de los ítems de forma individual. Si los examinados se desempeñan consistentemente, se dice que el instrumento tiene consistencia interna (Aiken, 2003).

8.2.2.2. Primera etapa: Juicios de expertos para la validez de contenido.

Las etapas precedentes enfocadas en definir las variables objeto de medición y en elaborar un banco de ítems permitieron construir un primer instrumento que fue presentado a diez jueces expertos. Éstos contaban con una pauta para evaluar de 1 a 3 la claridad y pertinencia de las variables y sus ítems al propósito del cuestionario, así como también con un espacio para proponer cambios y/o sugerencias (*Anexo II*). Cabe destacar que todos los expertos que participaron en esta validación se desempeñan como profesores universitarios (españoles y chilenos) ligados al ámbito educativo.

Para determinar la validez de sus juicios y, como consecuencia, establecer la validez de contenido del cuestionario, se utilizó la fórmula de Lawshe (1975), quien establece un valor mínimo de razón de validez de 0,62 con diez expertos, para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. A partir de las aportaciones de los expertos, y de un resultado total de 0,8 en el Índice de Validez de Contenido (IVC), fueron eliminados 2 ítems de la tercera variable y 13 de la cuarta. Igualmente, se revisaron y modificaron aquellos ítems que los expertos indicaron como susceptibles de mejora en relación con la redacción.

8.2.2.3. Segunda etapa: Aplicación de prueba prepiloto.

Una vez que se contó con la primera versión del cuestionario se realizó la aplicación de una prueba prepiloto con una muestra total de 57 estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad pública madrileña: 25 sujetos de segundo año del Grado de Maestro en Educación Infantil y 32 sujetos de segundo año del Grado de Maestro en Educación Primaria.

El propósito de esta prueba fue estimar el tiempo de aplicación del instrumento y recoger sugerencias en cuanto a la claridad de las instrucciones, pertinencia de los ítems y posibles ajustes en la redacción. Los resultados de esta prueba piloto llevaron a una nueva redacción de las instrucciones del cuestionario y a la eliminación de 5 reactivos de la cuarta variable, con lo cual quedó constituida por 43 ítems.

Finalmente, y con el propósito de analizar la fiabilidad del cuestionario, específicamente de su cuarta variable, se llevó a cabo un análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach. Se obtuvo un coeficiente de 0,911, lo cual permite

establecer, de manera preliminar, que existe una alta correlación entre sus reactivos y, por tanto, una adecuada consistencia interna.

8.2.2.4. Tercera etapa: Aplicación de prueba piloto.

Para concretar la aplicación del cuestionario a una muestra piloto y, como consecuencia, obtener los datos necesarios para realizar un análisis factorial exploratorio del instrumento, se contactó a través de correo electrónico a los(as) Vicedecanos(as) de Prácticum de los Grados de Magisterio de las Universidades públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid. No sólo se explicó el propósito del estudio y se garantizó la confidencialidad de los resultados, sino también se ofreció el envío de certificados y constancias que acreditaran la calidad de estudiante de doctorado de la investigadora (*Anexo III*).

Pese a todos los resguardos contemplados para obtener respuestas satisfactorias por parte de las autoridades universitarias, ninguna una Universidad dio su consentimiento para participar en esta investigación. En algunos casos, ni siquiera fue posible contactar con los respectivos Vicedecanatos de Prácticum. Ante esta situación, se decidió contactar directamente a los profesores a cargo de las asignaturas dictadas a los alumnos de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid, con el objetivo de contar con su autorización para aplicar el instrumento dentro del aula y en horario de clases.

Si bien no se pudo obtener el permiso de todos los académicos, la autora de la presente tesis logró aplicar el cuestionario a 2 grupos: uno conformado por estudiantes de Educación Infantil (107 sujetos); otro, por estudiantes de Educación Primaria (104 sujetos), quienes participaron de forma voluntaria en este estudio. En cada aplicación,

los sujetos recibieron las instrucciones pertinentes para la realización de la prueba y durante la recogida del instrumento se les garantizó la confidencialidad de los datos proporcionados. En el siguiente apartado se dará el detalle de los participantes de este estudio piloto.

8.2.2.5. Participantes del estudio piloto.

Tal como se señaló anteriormente, la prueba piloto se llevó a cabo con una muestra total de 211 estudiantes, pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El detalle de las variables sociodemográficas y de otras variables descriptivas se da a conocer en la siguiente tabla.

Tabla 9. Características sociodemográficas y otras variables descriptivas de los participantes en el estudio piloto de la investigación.

	N=211	Porcentaje
<i>Sexo</i>		
Masculino	17	8,1
Femenino	194	91,9
<i>Edad</i>		
17-20	124	58,8
21-24	60	28,4
25-28	19	9,0
+29	8	3,8
<i>Grado</i>		
Infantil	107	50,7
Primaria	104	49,3
<i>Curso</i>		
Segundo curso	211	100
<i>Último Prácticum realizado</i>		
Prácticum I	211	100
<i>Tipo de centro de prácticas</i>		
Público	191	90,5
Concertado	16	7,6
Privado no concertado	4	1,9
<i>Número de meses presenciales en el centro de prácticas</i>		
Entre 3 y 4 meses	211	100

<i>Número de días por semana en el centro de prácticas</i>		
1 día a la semana	211	100
<i>Número de horas diarias en el centro de prácticas</i>		
De 4 a 6 horas	211	100

Nota. Elaboración propia.

En relación con la variable “*Sexo*”, se puede observar que un 91,9% corresponde a mujeres, mientras que tan sólo un 8,1% a hombres. En cuanto a la variable “*Edad*”, las cuatro categorías con intervalos de confianza de 4 reflejan que el rango etario entre los 17 y los 20 años de edad agrupa el mayor número de estudiantes (con un 58,8%), y la categoría +29 años, el menor (con un 3,8%).

Respecto de la titulación de los estudiantes, un 50,7% pertenece al Grado de Maestro en Educación Infantil y un 49,3% al Grado de Maestro en Educación Primaria. La variable “*Tipo de centro de prácticas*”, en tanto, carga la balanza en los establecimientos públicos, con un 90,5%. Los estudiantes que asistieron a centro concertados corresponden a un 7,6% de la muestra, mientras que aquellos que realizaron sus prácticas en centros privados no concertados representan el porcentaje más bajo, con 1,9%.

En las variables “*Curso*”, “*Último Prácticum realizado*”, “*Número de meses presenciales en el centro de prácticas*”, “*Número de días por semana en el centro de prácticas*” y “*Número de horas diarias en el centro de Prácticas*”, la muestra comparte un 100% de sus respuestas, ya que todos los estudiantes, al momento de responder la encuesta, se encontraban en segundo curso, habían realizado su primer Prácticum y asistieron a sus centros de prácticas entre 3 y 4 meses, 1 día a la semana y un promedio de 2 a 4 horas diarias.

8.3. Análisis.

8.3.1. Procedimiento general de análisis de datos.

Los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario fueron codificados y analizados con el programa estadístico SPSS 15.0. Para establecer la confiabilidad del instrumento, es decir, su consistencia interna, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach y para determinar la validez de constructo se utilizó la técnica del análisis factorial exploratorio. Cabe recordar que estas pruebas serán realizadas en la cuarta variable, tal como se especificó en apartados anteriores, pues contempla los ítems que deberán ser discriminados estadísticamente para poder definir, a partir de los resultados, las dimensiones competenciales existentes en el Prácticum.

8.3.2. Análisis preliminar de la fiabilidad.

Para determinar los niveles de confiabilidad, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach en la muestra total de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria ($n=211$). El resultado fue de 0,941, el cual excede el valor mínimo de 0,70 para determinar la confiabilidad de la prueba (DeVellis, 2003; Kline, 2000). Por esta razón, se puede establecer que existe una alta correlación entre los reactivos del instrumento y una adecuada consistencia interna

A fin de realizar con mayor rigurosidad la aceptación o eliminación de ítems, se utilizó un estadístico que permite estimar el comportamiento total de la escala cuando se elimina cada uno de los elementos (Pardo & Ruiz, 2005). Para ello, es necesario comparar el nivel de confiabilidad de cada reactivo con el valor total de la escala. En el caso de que el nivel de confiabilidad aumente al eliminar uno de los reactivos, puede

que ese elemento no mida la misma dimensión que el resto de los ítems, por lo tanto, debería ser eliminado.

En el caso de los ítems que forman parte de la cuarta variable (43 elementos), esto no sucede, razón por la cual se puede establecer que existe una adecuada correlación entre los elementos. En la siguiente tabla se pueden observar los valores del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento.

Tabla 10. Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	143,42	630,988	,401	,941
2	142,98	628,680	,472	,940
3	143,11	626,621	,504	,940
4	143,08	624,042	,502	,940
5	143,57	627,304	,487	,940
6	143,81	622,431	,484	,940
7	143,73	622,550	,501	,940
8	143,56	616,848	,583	,939
9	143,24	627,201	,458	,940
10	143,48	617,079	,566	,939
11	144,03	618,637	,551	,940
12	143,58	620,664	,477	,940
13	143,41	623,071	,590	,939
14	144,01	610,747	,593	,939
15	143,36	614,089	,650	,939
16	143,44	617,009	,653	,939
17	143,72	617,745	,581	,939
18	143,52	612,632	,638	,939
19	144,24	631,260	,327	,941
20	143,69	616,578	,554	,940
21	143,85	617,059	,560	,940
22	143,25	620,570	,585	,939
23	143,29	616,178	,665	,939

24	143,34	624,529	,471	,940
25	142,75	628,637	,457	,940
26	143,00	626,871	,430	,940
27	143,74	618,203	,530	,940
28	143,84	624,942	,355	,941
29	143,91	615,231	,554	,940
30	144,22	614,012	,579	,939
31	143,82	618,429	,511	,940
32	143,92	617,655	,456	,941
33	142,62	630,714	,431	,940
34	142,82	630,094	,483	,940
35	143,25	620,463	,602	,939
36	143,22	631,145	,425	,940
37	142,51	636,375	,382	,941
38	142,84	631,698	,399	,941
39	142,94	630,315	,396	,941
40	143,19	627,053	,471	,940
41	143,17	623,437	,511	,940
42	143,49	622,080	,472	,940
43	143,29	618,635	,533	,940

8.3.3. *Análisis factorial exploratorio (Validez de Constructo).*

Dentro de los diferentes procedimientos para probar la validez de constructo, el análisis factorial se constituye como una herramienta que, al definir la estructura subyacente de los indicadores, reduciéndolos y agrupándolos en dimensiones comunes (factores), facilita vías de aproximación al constructo teórico que sustenta al instrumento (García Jiménez, Gil Flores & Rodríguez Gómez, 2000).

Para determinar si era posible realizar un análisis factorial, se verificó la Medida de Adecuación Muestral KMO (Kayser, Meyer y Olkin) y la Prueba de esfericidad Bartlett. El rango de valores de KMO es de 0 a 1, y mientras más alto el valor, mayor relación existirá entre las variables. En tanto, la Prueba de esfericidad de Bartlett plantea una hipótesis nula de variables iniciales no correlacionadas, donde una significación

menor que 0.05 indica que se puede rechazar la hipótesis nula y, en consecuencia, tiene sentido aplicar el análisis factorial (Joan Fernando & Anguiano-Carrasco, 2010).

Los resultados de las pruebas revelaron que la adecuación de la muestra resultó apropiada, pues presentó un coeficiente de 0,861. La prueba de esfericidad de Bartlett, por su parte, planteó una significación menor que 0.05, lo cual indica que las variables empleadas en el análisis se correlacionan en la población de la que se ha extraído la muestra. En definitiva, se puede realizar el análisis factorial sobre estas variables.

Tabla 11. Resultados KMO y prueba de Bartlett.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,861
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4884,563
	gl	903
	Sig.	,000

Para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de los componentes principales (con autovalores superiores a 1) y rotación Varimax, que arrojó 11 factores primarios que explican el 67,495% acumulado de la varianza total. En la siguiente tabla, se pueden observar dichos datos (en el *Anexo IV* se encuentra la tabla completa).

Tabla 12. Porcentaje de varianza total explicada (Fragmento).

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,790	29,745	29,745	12,790	29,745	29,745	4,788	11,135	11,135
2	2,888	6,717	36,462	2,888	6,717	36,462	3,825	8,896	20,031
3	2,569	5,974	42,436	2,569	5,974	42,436	3,520	8,186	28,216
4	1,736	4,038	46,473	1,736	4,038	46,473	2,791	6,490	34,706
5	1,549	3,603	50,076	1,549	3,603	50,076	2,586	6,015	40,721
6	1,503	3,494	53,571	1,503	3,494	53,571	2,489	5,789	46,511
7	1,395	3,244	56,815	1,395	3,244	56,815	2,403	5,588	52,098
8	1,292	3,004	59,819	1,292	3,004	59,819	1,983	4,613	56,711
9	1,179	2,741	62,560	1,179	2,741	62,560	1,646	3,828	60,539
10	1,083	2,519	65,079	1,083	2,519	65,079	1,576	3,665	64,204
11	1,039	2,416	67,495	1,039	2,416	67,495	1,415	3,290	67,495
12	,984	2,289	69,783						
13	,881	2,049	71,832						

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Por otro lado, la matriz de componentes rotados reveló, de manera preliminar, los ítems que integraban cada uno de estos 11 factores. Conviene resaltar que no se consideraron cargas factoriales menores a 0,3, a fin de establecer una mínima significación estadística entre la variable y el componente (García Jiménez, Gil Flores & Rodríguez Gómez, 2000). Estos resultados se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 13. Matriz de componentes rotados.

Itm.	Componentes/Factores										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
15	,695										
21	,643								,371		
17	,635										
14	,631										
23	,615			,421							
22	,550			,379							
16	,483						,339		,375		
18	,443		,430				,304				
3		,676									
1		,674									
7	,373	,667									
2		,633				,386					
8	,432	,608								,315	
6		,577	,344						,313		
4	,407	,508									
5	,302	,480									
29			,853								
28			,725								
27			,709								
30			,584							,416	
34				,688					,300		
36				,665							
35	,377			,606							
37				,523	,397						
13		,319		,425			,410				
38					,772						
39					,690						
40					,560						
41	,348				,506						,333
26						,746					
25						,692					
24						,420					
9							,804				
33						,366	,595				
10	,331						,595				
42								,793			
43								,570		,441	
11	,318	,380	,375					,483			
32									,663		
20	,400								,520		
31			,424							,594	
19											,782
12	,340					,327					,349

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

8.3.4. Análisis y descripción de los factores.

8.3.4.1. Análisis de factores.

El primer estudio para llevar a cabo el análisis de los factores consistió en valorar, con criterios más estrictos, las cargas de las variables que definían cada factor. Como consecuencia, se decidió eliminar aquellos elementos cuya puntuación en el factor fuera menor a 0,4. Si bien una correlación de 0.3 o más ya es estadísticamente significativa, se consideraron las orientaciones de autores como Hair, Joseph, Anderson, Tatham & Black (1999) y Morales, P. (2011), quienes sugieren que valores en torno a 0.4 revelan mayor significación estadística y relevancia práctica.

Por otro lado, se determinó mantener sólo aquellos factores que presentaban un número mínimo de 3 variables, con el objetivo de asegurar la correlación de cada ítem con su respectiva dimensión y con el resto de factores o grupos de variables (Kim & Mueller, 1994; Costello & Osborne, 2005). De esta manera, a partir de estas decisiones, se eliminó, en primer lugar, el factor 7, pues si bien poseía un mínimo de 3 variables que revelaban cargas factoriales superiores a 0,4, sus ítems no manifestaban sólidas relaciones teóricas que, de una u otra manera, explicaran un constructo subyacente. A continuación se detallan los elementos excluidos:

- Ítem 9: *Identificar el lenguaje específico utilizado en el funcionamiento del aula y en el centro.*
- Ítem 10: *Conocer técnicas que favorezcan la relación entre profesores y alumnos.*
- Ítem 33: *Colaborar en las actividades docentes que habitualmente se realizan en el aula.*

Por otro lado, se descartó el factor 9, pues no sólo no cumplía con el criterio mínimo de variables (contiene dos ítems: 20 y 32), sino que éstos no reflejaban relación de sentido ni pertinencia. Las variables eliminadas fueron:

- Ítem 20: *Elaborar actividades o secuencias didácticas acordes con objetivos pedagógicos, contenidos curriculares y recursos apropiados.*
- Ítem 32: *Participar en actividades complementarias y extraescolares del nivel y ciclo en el que se realicen las prácticas.*

Siguiendo con el proceso de análisis exploratorio, no se mantuvo el factor 10, por estar definido sólo por una variable, el ítem 31, por tanto, fue eliminado: *Involucrarse en las conversaciones del contexto educativo para mejorar los conocimientos del lenguaje profesional.* Finalmente, se excluyó el factor 11, pues una de las dos variables que lo definían (ítem 12) poseía una carga factorial de ,349, menor a la establecida como criterio de selección. Esto trajo como consecuencia la eliminación del factor, pues su presencia -al quedar sólo definida por un ítem (Nº 19)- no se justificaba. A continuación se presentan los ítems eliminados:

- Ítem 12: *Conocer los planes, proyectos y experiencias innovadoras que se llevan a cabo en el centro.*
- Ítem 19: *Relacionar los temas teóricos trabajados en la Facultad con lo que se observa durante la estancia de prácticas.*

En resumen, este primer estudio sobre la dimensionalidad del cuestionario dio como resultado la eliminación de 4 factores de los 11 extraídos por el análisis exploratorio (7,9, 10 y 11), quedando así constituido por 7 factores o dimensiones.

8.3.4.2. Descripción de factores.

El primer factor quedó conformado por variables relacionadas con la activación de habilidades propias del quehacer docente, por lo que más bien poseen un carácter práctico que se manifiesta, principalmente, en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las variables presentan una adecuada correlación de sentido y significación estadística, razón por la cual todas fueron consideradas en el factor. Éste fue denominado “*Competencias Metodológicas*” y a continuación se presentan los reactivos que lo componen:

- Ítem 14: *Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.*
- Ítem 15: *Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.*
- Ítem 16: *Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.*
- Ítem 17: *Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.*
- Ítem 18: *Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.*
- Ítem 21: *Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.*
- Ítem 22: *Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- Ítem 23: *Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.*

El segundo factor refleja competencias relacionadas con la necesidad de contar no sólo con conocimientos técnicos de la profesión docente, específicamente ligados a nociones de planificación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también con estrategias que les permitan a los estudiantes en práctica conocer, en mayor profundidad, la realidad educativa en la que les ha tocado participar. Debido a las características de estas variables, este factor fue nombrado “**Competencias Técnicas**” y, al igual que en caso anterior, se mantuvieron todos los reactivos.

- Ítem 1: *Conocer los documentos oficiales propios de la realidad escolar: proyecto educativo, programación docente y programación de aula.*
- Ítem 2: *Conocer el funcionamiento y organización del centro educativo en el que se desarrolla la práctica.*
- Ítem 3: *Saber identificar las necesidades y oportunidades de la realidad educativa del centro.*
- Ítem 4: *Aprender cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- Ítem 5: *Examinar los recursos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.*
- Ítem 6: *Conocer las habilidades sociales en el trato y relación con el entorno familiar de los alumnos.*
- Ítem 7: *Conocer las estrategias de observación y análisis de contextos educativos.*
- Ítem 8: *Conocer las estrategias para abordar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales presentes en el aula y en el centro.*

El tercer factor estaba formado por 4 ítems que atendían a la colaboración de los futuros maestros con cada una de las actividades propuestas por el centro de prácticas. Este factor fue definido como “**Competencias Participativas**” y quedó compuesto por todas las variables arrojadas en la matriz de componentes.

- Ítem 27: *Trabajar en equipos interdisciplinarios o del mismo ámbito.*
- Ítem 28: *Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la cual se pertenece.*
- Ítem 29: *Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad escolar.*
- Ítem 30: *Colaborar en propuestas de mejora de la calidad de la enseñanza en el centro.*

El cuarto factor agrupó variables relacionadas con la disposición personal de los estudiantes para asumir su período de prácticas como un espacio de aprendizaje necesario en su futura labor como maestros. Por esta razón, esta dimensión recibió el nombre de “**Competencias Personales**”. Cabe destacar que sólo una de las variables no se ajustaba al sentido global del factor, por lo cual fue eliminada (ítem 13: *Utilizar diferentes registros lingüísticos adecuados a las situaciones educativas*). Las siguientes variables corresponden a este factor:

- Ítem 34: *Construir una visión personal de la realidad educativa a partir de la experiencia práctica.*
- Ítem 35: *Investigar, desde la propia práctica, las estrategias didácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- Ítem 36: *Valorar la realidad educativa y la interrelación de sus factores implicados.*

- Ítem 37: *Asumir el período de prácticas como una instancia para desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.*

En el quinto factor se incluyeron 4 variables referidas a la capacidad de los estudiantes para analizar y reflexionar sobre su propio proceso de práctica y el entorno educativo que les rodea. Esta dimensión fue designada con el nombre “**Competencias Reflexivas**” y mantuvo todos sus ítems.

- Ítem 38: *Reflexionar sobre cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones de enseñanza y aprendizaje.*
- Ítem 39: *Autoevaluar sistemáticamente el proceso de práctica para mejorar las intervenciones en el aula y en el centro.*
- Ítem 40: *Analizar las respuestas educativas del dentro ante la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales.*
- Ítem 41: *Analizar los propios progresos en la comunicación con los estudiantes y los profesores del centro.*

El sexto factor estuvo formado por 3 elementos referidos a la capacidad de los futuros maestros para interactuar eficazmente en el contexto educativo en el que se inserta su período de práctica. Se mantuvieron todos los ítems de este factor denominado “**Competencias Sociales**”.

- Ítem 24: *Promover instancias de comunicación con el equipo docente del centro para el desarrollo de proyectos u otras tareas educativas.*
- Ítem 25: *Establecer buenas relaciones interpersonales en el contexto del trabajo.*
- Ítem 26: *Cumplir los compromisos adquiridos con el equipo docente del centro.*

Por último, el octavo factor arrojado por la matriz de componentes rotados recogía 3 ítems que estaban relacionados con la capacidad de los estudiantes para asumir un verdadero compromiso social con la institución de prácticas, en el sentido de involucrarse en su mejora y conocer los grados de participación de la comunidad educativa. Este factor recibió el nombre de “**Competencias de Implicación**” y mantuvo todos sus ítems.

- Ítem 11: *Conocer los cauces de colaboración del centro con distintos sectores de la comunidad educativa, en especial con las familias de los alumnos.*
- Ítem 42: *Asumir el proyecto educativo del centro.*
- Ítem 43: *Comprometerse con la mejora educativa del centro.*

Tras realizar el análisis factorial exploratorio en una muestra de 211 sujetos, los resultados revelaron 11 factores, que fueron reducidos a 7. Del mismo modo, se redujeron el número de variables, pasando de 43 a 34 elementos.

8.3.5. Confiabilidad global y por factor del cuestionario.

Con el objetivo de verificar si los cambios realizados en la solución inicial de 11 factores habían afectado de alguna manera la consistencia interna del instrumento, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad, a través del método Alfa de Cronbach, tanto de la totalidad del cuestionario como de cada uno de sus factores.

Los resultados revelaron que el nivel de confiabilidad total de este instrumento, con 34 reactivos, presenta un coeficiente de 0,930, un tanto inferior a la cifra obtenida en el primer estudio de confiabilidad (0,941). Sin embargo, se debe tener en cuenta que ese estudio fue realizado cuando el instrumento aún poseía 43 elementos y no era sometido al análisis factorial exploratorio.

Pese a lo anterior, el cuestionario “*Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria*” refleja un elevado índice de consistencia interna, al igual que cada uno de sus factores, cuyos coeficientes oscilaron entre 0,745 y 0,872.

Tabla 14. Confiabilidad de los factores del cuestionario. Método Alfa de Cronbach.

FACTOR	Nº de ítems	Consistencia Interna
<i>Competencias Metodológicas</i>	8	0,872
<i>Competencias Técnicas</i>	8	0,846
<i>Competencias Participativas</i>	4	0,823
<i>Competencias Personales</i>	4	0,757
<i>Competencias Reflexivas</i>	4	0,754
<i>Competencias Sociales</i>	3	0,752
<i>Competencias de Implicación</i>	3	0,745

Nota. Elaboración propia.

8.4. Factores e ítems del cuestionario “*Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria*”.

Todos los procedimientos metodológicos realizados para la validación de este cuestionario han permitido cumplir los dos objetivos específicos del *Objetivo general 1*. Efectivamente, se ha analizado psicométricamente el instrumento elaborado *ad hoc* para esta tesis y se han establecido las competencias y las dimensiones competenciales que se movilizan en el Prácticum de los Grados de Magisterio.

En este apartado, sin embargo, sólo se presenta la configuración de la cuarta parte del cuestionario, pues es la única que, como se ha explicado en páginas anteriores, ha sido sometida a un análisis factorial exploratorio. De todas maneras, conviene recordar que los otros componentes del cuestionario recibieron validez de contenido a

través del juicio de expertos. Para conocer el protocolo final de aplicación del cuestionario, con sus cuatro partes, dirigirse al *Anexo V*.

Tabla 15. Factores e ítems de la cuarta parte del cuestionario “Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”.

Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria	
A Competencias Metodológicas	<p>A.1. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.</p> <p>A.2. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.</p> <p>A.3. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.</p> <p>A.4. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.</p> <p>A.5. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.</p> <p>A.6. Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.</p> <p>A.7. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>A.8. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.</p>
B Competencias Técnicas	<p>B.1. Conocer los documentos oficiales propios de la realidad escolar: proyecto educativo, programación docente y programación de aula.</p> <p>B.2. Conocer el funcionamiento y organización del centro educativo en el que se desarrolla la práctica.</p> <p>B.3. Saber identificar las necesidades y oportunidades de la realidad educativa del centro.</p> <p>B.4. Aprender cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>B.5. Examinar los recursos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>B.6. Conocer las habilidades sociales en el trato y relación con el entorno familiar de los alumnos.</p> <p>B.7. Conocer las estrategias de observación y análisis de contextos educativos.</p> <p>B.8. Conocer las estrategias para abordar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales presentes en el aula y en el centro.</p>

<p>C Competencias Participativas</p>	<p>C.1. Trabajar en equipos interdisciplinarios o del mismo ámbito. C.2. Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la cual se pertenece. C.3. Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad escolar. C.4. Colaborar en propuestas de mejora de la calidad de la enseñanza en el centro.</p>
<p>D Competencias Personales</p>	<p>D.1. Construir una visión personal de la realidad educativa a partir de la experiencia práctica. D.2. Investigar, desde la propia práctica, las estrategias didácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. D.3. Valorar la realidad educativa y la interrelación de sus factores implicados. D.4. Asumir el período de prácticas como una instancia para desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.</p>
<p>E Competencias Reflexivas</p>	<p>E.1. Reflexionar sobre cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones de enseñanza y aprendizaje. E.2. Autoevaluar sistemáticamente el proceso de práctica para mejorar las intervenciones en el aula y en el centro. E.3. Analizar las respuestas educativas del dentro ante la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales. E.4. Analizar los propios progresos en la comunicación con los estudiantes y los profesores del centro.</p>
<p>F Competencias Sociales</p>	<p>F.1. Promover instancias de comunicación con el equipo docente del centro para el desarrollo de proyectos u otras tareas educativas. F.2. Establecer buenas relaciones interpersonales en el contexto del trabajo. F.3. Cumplir los compromisos adquiridos con el equipo docente del centro.</p>
<p>G Competencias de Implicación</p>	<p>G.1. Conocer los cauces de colaboración del centro con distintos sectores de la comunidad educativa, en especial con las familias de los alumnos. G.2. Asumir el proyecto educativo del centro. G.3. Comprometerse con la mejora educativa del centro.</p>

Capítulo VI. Análisis e interpretación de los resultados.

1. Organización de los resultados.

Los resultados de los análisis estadísticos se han estructurado en torno a la tercera y cuarta variable de esta investigación: *Variables relacionadas con la evaluación de algunos aspectos del Prácticum* y *Variables vinculadas a las competencias profesionales que se movilizan durante el Prácticum*, respectivamente. Estas variables, a su vez, se concretan en los objetivos específicos derivados del objetivo general II, los que serán puntualizados en su momento.

En cada una de estas variables se especificará el tipo de análisis estadístico utilizado, aunque debido al tipo de diseño de esta investigación, ambas recibirán –como mínimo- un tratamiento descriptivo. Cabe mencionar que la primera y la segunda variable fueron analizadas en el capítulo anterior, pues correspondían a los datos sociodemográficos y a ciertos aspectos organizativos del Prácticum que quedaron plasmados en la descripción de la muestra total que participó en este estudio ($n=426$).

2. Tercera Variable: *Evaluación de algunos aspectos del Prácticum.*

Esta variable se traduce en dos objetivos específicos, derivados –como se ha indicado precedentemente- del objetivo general II: **a) Conocer el grado de satisfacción sobre la organización del Prácticum y el soporte recibido de los principales agentes involucrados en el mismo** y **b) Conocer el grado de acuerdo o desacuerdo respecto del aporte de los agentes del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales.** Para dar respuesta a estos propósitos particulares, se llevará a cabo un análisis descriptivo de la distribución de la muestra, en cuanto a porcentajes, medias y desviaciones típicas. Conviene destacar que el tratamiento

estadístico se realizará para el total de la muestra y también para las muestras independientes que existen dentro de ella, es decir, en cada Grado (Infantil y Primaria) y en cada Prácticum realizado (I y II).

2.1. Conocer el grado de satisfacción sobre la organización del Prácticum y el soporte recibido de los principales agentes involucrados en el mismo (Objetivo específico 1).

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es conocer cómo valoran los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria ciertos aspectos vinculados a su experiencia práctica, a saber: *Organización y desarrollo general del Prácticum; Apoyo/Trato recibido en el centro de Prácticas; Apoyo/Orientación recibida por el Tutor de la Facultad y Apoyo/Orientación recibida por el Mentor de prácticas.*

Con el fin de obtener esta información, esta parte del cuestionario fue construida con una escala valorativa tipo Likert con 5 alternativas de respuesta: *1: Nada satisfecho; 2: Poco satisfecho; 3: Más o menos satisfecho; 4: Satisfecho y 5: Muy satisfecho.* A través de estas respuestas se pretende conocer cuál es el grado de satisfacción respecto de la organización general del Prácticum y la actuación de los agentes educativos en la integración de los futuros maestros en la cultura escolar.

2.1.1. Grado de Satisfacción en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

En primer lugar, se darán a conocer los resultados del total de la muestra, vale decir, los 426 sujetos que cursan los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria:

Tabla 16. Estadísticos descriptivos del criterio *Grado de satisfacción* para el total de la muestra.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA							
Aspectos relacionados con la organización del Prácticum y el soporte recibido de sus principales agentes	GRADO DE SATISFACCIÓN (%)					X	D.T.
	Nada	Poco	Más o menos	Satisfecho	Muy satisfecho		
Organización y desarrollo general del Prácticum	25,1	27,5	32,2	13,6	1,6	2,39	1,056
Apoyo/Trato recibido en el centro de Prácticas	2,1	2,3	10,8	25,4	59,4	4,38	0,920
Apoyo/Orientación recibida por el Tutor de la Facultad	19,5	20,4	27,5	23,0	9,6	2,83	1,254
Apoyo/Orientación recibida por el Mentor de prácticas.	5,6	4,2	10,3	20,9	58,9	4,23	1,148

Los resultados obtenidos en este primer análisis reflejan la existencia de cierta heterogeneidad en las valoraciones de los futuros maestros respecto de la organización del Prácticum y el soporte recibido de sus principales agentes, puesto que la media de las opiniones fluctúa entre 2,39 y 4,38. Si a esto se agregan los valores de las desviaciones típicas, cuyos altos índices se sitúan entre 0,920 y 1,254, se puede afirmar que hay una gran variabilidad en las respuestas y, por tanto, un bajo nivel de consenso entre los estudiantes.

Concretamente, al examinar las puntuaciones medias más elevadas se puede comprobar que el valor más alto se encuentra en el ítem “Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas” ($X= 4,38$), seguido muy de cerca del ítem “Apoyo/Orientación recibida por el mentor de prácticas” ($X=4,23$). En tanto, las puntuaciones medias más bajas se localizan en los dos ítems restantes de esta variable, los cuales aluden a la

“Organización y desarrollo general del Prácticum” ($X=2,39$) y al “Apoyo/Orientación recibida por el tutor de la Facultad” ($X=2,83$).

Por otro lado, resulta interesante advertir que en cada uno de estos ítems los valores alcanzados en la desviación típica son muy elevados (superiores a 0,920), por lo tanto, existe una evidente dispersión y variabilidad en las respuestas de los maestros en formación. Esta situación pone de manifiesto un reparto heterogéneo de los porcentajes entre las 5 alternativas de respuesta, con lo cual el grado de satisfacción respecto a algunos aspectos del Prácticum difiere sustancialmente entre los estudiantes. En el siguiente gráfico se puede observar más claramente la distribución porcentual de las respuestas emitidas:

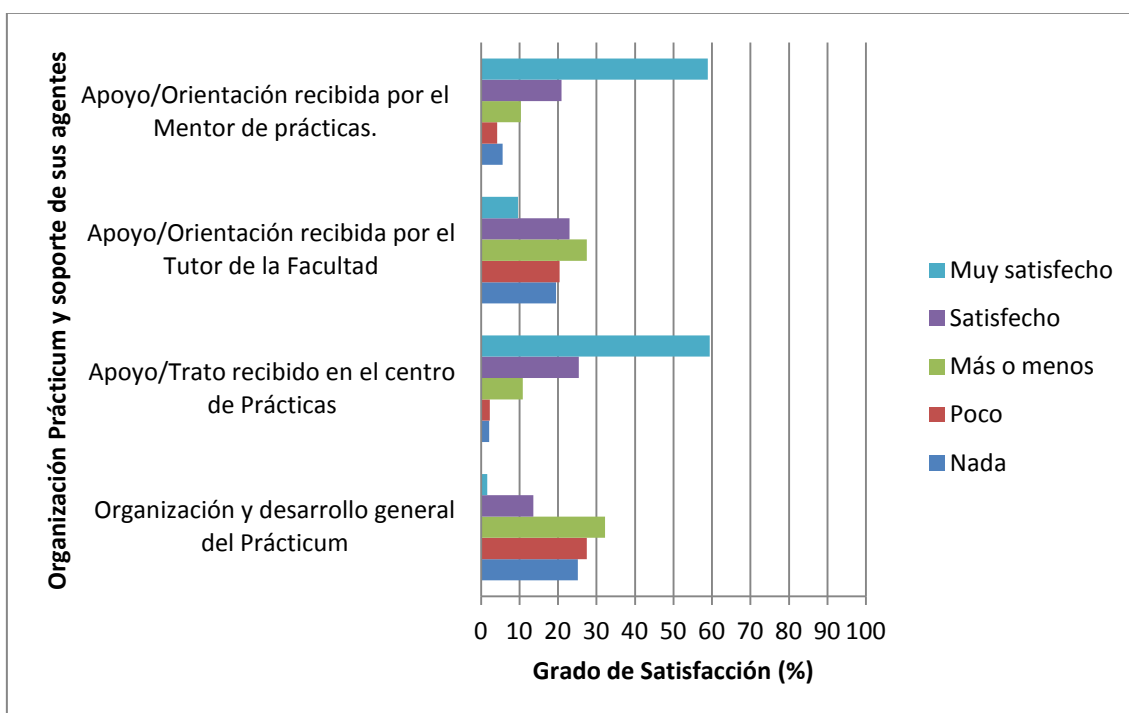


Gráfico 1. Distribución porcentual del criterio *Grado de satisfacción* para el total de la muestra.

Si se retoma la puntuación más alta alcanzada en la desviación típica (1,254), expuesta en la tabla 16, se puede asumir una distribución desigual en las alternativas para evaluar el grado de satisfacción respecto al “Apoyo y orientación recibida por el

tutor de la Facultad. Esto queda demostrado en el gráfico 1, pues el 19,5% de los estudiantes se encuentra “Nada satisfecho” con la labor realizada por este agente, mientras que un 20,4% está “Poco satisfecho”. En tanto, 27,5% se reconoce “Más o menos satisfecho” y el 23%, “Satisfecho”. Finalmente, sólo un 9,6% de los aspirantes a maestro se expresa “Muy satisfecho” con este aspecto del Prácticum.

Una variabilidad muy similar se presenta en el ítem que evalúa el grado de satisfacción con el “Apoyo y orientación recibida en el centro de prácticas”. Si bien este ítem contiene el valor más bajo de la desviación típica (0,920), el gráfico de distribución porcentual demuestra que las alternativas de respuestas son igualmente diversas. Esto se explica porque la desviación típica sólo es menor en relación con los otros ítems, pero en sí misma es bastante elevada. Cabe destacar que a este ítem corresponde la media más alta ($X=4,38$), lo que permite vislumbrar el mayor nivel de consenso entre los sujetos. Específicamente, un 59,4% de ellos manifiesta estar “Muy satisfecho” con el soporte de otorgado por las escuelas.

En cuanto a los otros ítems de la variable, el gráfico muestra un alto índice de satisfacción respecto del “Apoyo y orientación recibida por el mentor de prácticas”, con 58,9% de futuros maestros que se encuentran “Muy satisfechos”. Esto permite afirmar que este ítem, junto con el anterior, presenta uno de los más altos niveles de aprobación, ya que sólo un 5,6% del total de la muestra expresa no sentirse satisfecho con la labor ejercida por este agente. A pesar de que el grado de satisfacción respecto de este ítem supera el 50%, no se debe olvidar la información proporcionada por la tabla 16. En ella queda patente la existencia de un reparto porcentual heterogéneo que coincide con una desviación típica alta (1,148), por lo tanto, no existe un consenso estadísticamente significativo en este ítem.

Por último, el ítem relacionado con la “Organización y desarrollo general del Prácticum” también presenta una notoria variabilidad porcentual en las respuestas emitidas, coincidente con una alta desviación típica (1,056). En este sentido, sólo un 1,6% de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro Educación Primaria se sienten “Muy satisfechos” con la globalidad del Prácticum, mientras que un 25,1%, “Nada satisfecho”. Por su parte, las alternativas “Poco satisfecho”, “Más o menos satisfecho” y “Satisfecho” representan a un 27,5%, 32,2% y 13,6% del total de la muestra, respectivamente.

2.1.2. Grado de Satisfacción en el Grado de Maestro en Educación Infantil.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la muestra de sujetos pertenecientes al Grado de Maestro en Educación Infantil ($n=213$):

Tabla 17. Estadísticos descriptivos del criterio *Grado de satisfacción* para el Grado de Maestro en Educación Infantil.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL									
GRADO DE SATISFACCIÓN (PRÁCTICUM I y PRÁCTICUM II)		ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM Y EL SOPORTE RECIBIDO DE SUS PRINCIPALES AGENTES							
		Organización y desarrollo general del Prácticum		Apoyo/Trato recibido en el centro de Prácticas		Apoyo/Orientación recibida por el Tutor de la Facultad		Apoyo/Orientación recibida por el Mentor de prácticas.	
		P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II
Porcentaje	Nada	35,7	12,9	0,9	2,0	17,9	12,9	4,5	5,9
	Poco	35,7	17,8	0,9	3,0	24,1	23,8	7,1	3,0
	Más o menos	23,2	36,6	12,5	10,9	31,3	23,8	12,5	6,9
	Satisfecho	5,4	30,7	25,9	21,8	23,2	30,7	24,1	27,7
	Muy satisfecho	0,0	2,0	59,8	62,4	3,6	8,9	51,8	56,4
X		1,98	2,91	4,43	4,40	2,71	2,99	4,12	4,26
D.T.		0,900	1,040	,0813	0,939	1,120	1,196	1,153	1,110

Las evidencias obtenidas en la tabla 17 permiten observar cierta semejanza en algunos datos de la muestra correspondiente a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Por un lado, las medias alcanzadas por los sujetos que realizaron el Prácticum I oscilan entre 1,98 y 4,43, mientras que los participantes del Prácticum II obtuvieron medias entre 2,91 y 4,40. Además de existir esta proximidad en los valores de las medias, los ítems que corresponden a estos puntajes son los mismos para ambos Prácticum. Así, las medias más bajas pertenecen al ítem “Organización y desarrollo general del Prácticum”; las más altas, al ítem “Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas”.

Si se consideran los valores que estos ítems han alcanzado en la desviación típica, es posible advertir que en algunos de ellos se ha producido la menor variabilidad en las respuestas expresadas por los estudiantes. Efectivamente, el ítem “Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas” alcanzó los valores más bajos en las desviaciones típicas del Prácticum I y el Prácticum II (0,813 y 0,939, respectivamente) y, por tanto, es el ítem que presenta mayor consenso entre los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Sin embargo, los valores más altos en la desviación típica no son coincidentes en ambos Prácticum. En el Prácticum I, la mayor dispersión en las respuestas recayó en el ítem “Apoyo/Orientación recibida por el mentor de prácticas” (D.T.=1,153); en el Prácticum II, en el ítem “Apoyo/Orientación recibida por el tutor de la Facultad” (D.T.=1,196).

El siguiente gráfico acerca de la distribución porcentual de la muestra permitirá vislumbrar con mayor claridad la menor o mayor variabilidad en las respuestas emitidas por los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y, a su vez, favorecerá el reconocimiento de diferencias o similitudes en ambos Prácticum:

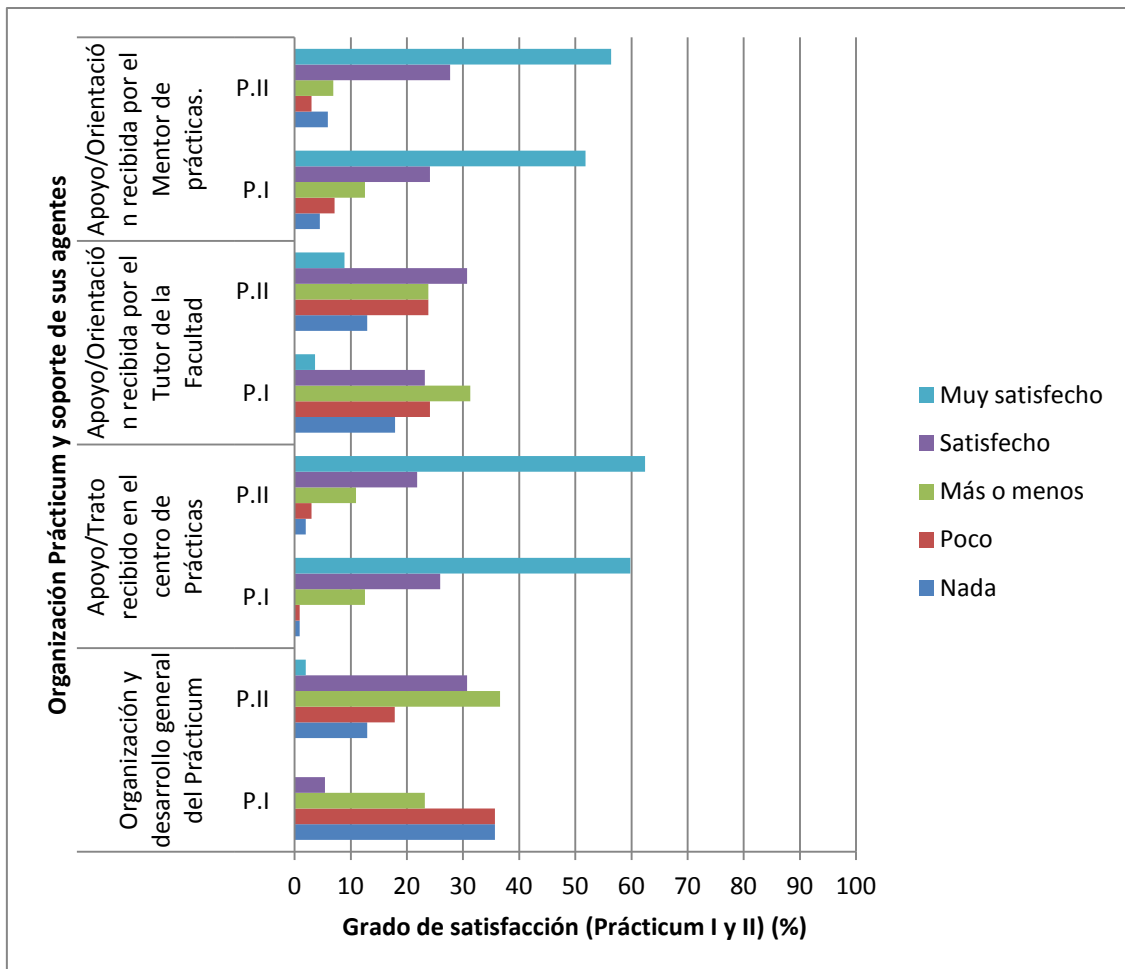


Gráfico 2. Distribución porcentual del criterio *Grado de satisfacción* para el Grado de Maestro en Educación Infantil.

En el gráfico 2 se puede observar que los ítems presentan una amplia dispersión en las respuestas emitidas por los estudiantes que realizaron el Prácticum I ($n=112$) y el Prácticum II ($n=101$) del Grado de Maestro en Educación Infantil. Esto quiere decir que las 5 opciones de respuesta de cada ítem obtuvieron puntuaciones, sin embargo, se puede notar una excepción en el ítem “Organización y desarrollo general del Prácticum”. En este caso, ninguno de los estudiantes del Prácticum I seleccionó la alternativa “Muy satisfecho”, aunque el porcentaje obtenido de los estudiantes que realizaron el Prácticum II tampoco es muy elevado (2%).

Respecto de este mismo ítem, resulta interesante señalar la existencia de una distribución porcentual muy disímil en el resto de las alternativas, lo que es indicativo

de un bajo consenso entre los estudiantes de ambos Prácticum. Así por ejemplo, mientras un 30,7% de los futuros maestros que realizaron el Prácticum II se expresa “Satisfecho” con este aspecto, sólo un 5,4% de los aspirantes a maestro del Prácticum I comparte esta valoración. Algo muy parecido sucede con la alternativa “Nada satisfecho”, pues el porcentaje obtenido por las respuestas de los estudiantes del Prácticum I (35,7%) casi triplica al alcanzado en el Prácticum II (12,9%).

En cuanto al ítem “Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas”, se puede apreciar cierta homogeneidad en la distribución porcentual de las elecciones de los aspirantes a maestro de ambos Prácticum. Estos datos concuerdan con los valores alcanzados por este ítem en las desviaciones típicas, pues al ser los más bajos (D.T.=0,831 para el Prácticum I; D.T.=0,939 para el Prácticum II) suponen un mayor acuerdo por parte de todos los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Se destaca, por ejemplo, la alternativa “Muy satisfecho”, que -junto con presentar valores similares en el Prácticum I y el Prácticum II- obtuvo porcentajes mayoritarios de respuesta (59,8% y 62,4%, respectivamente).

Por su parte, el ítem “Apoyo/Orientación recibida por el tutor de la Facultad” manifiesta una repartición porcentual un tanto dispar en las respuestas de los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II. Así pues, de los estudiantes del Prácticum I, un 17,9% se expresa “Nada satisfecho” con la labor ejercida por este agente, frente a un 12,9% de los sujetos del Prácticum II. En el otro extremo de la valoración, la alternativa “Muy satisfecho” obtuvo un 3,6% de aprobación en los futuros maestros del Prácticum I y un 8,9% en los del Prácticum II.

En tanto, en el ítem “Apoyo/Orientación recibida por el mentor de prácticas” se puede observar que las alternativas de respuestas no difieren mucho desde el punto de la

distribución porcentual, como es el caso de la opción “Muy satisfecho”, ya que tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II se lograron los mayores porcentajes de respuesta (51,8% y 56,4%, respectivamente). Sin embargo, al igual que en ítem anterior, no se debe olvidar que, a pesar de esta similitud en los porcentajes, los altos valores alcanzados en las desviaciones típicas indican que en estos ítems se han producido grandes variabilidades en las respuestas, lo que implica que existe un bajo consenso entre los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil a la hora de evaluar estos aspectos del Prácticum.

2.1.3. Grado de Satisfacción en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

En esta sección se exponen los resultados obtenidos en la muestra de sujetos pertenecientes al Grado de Maestro de Educación Primaria ($n = 213$):

Tabla 18. Estadísticos descriptivos del criterio *Grado de satisfacción* para el Grado de Maestro en Educación Primaria.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA									
GRADO DE SATISFACCIÓN (PRÁCTICUM I y PRÁCTICUM II)		ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM Y EL SOPORTE RECIBIDO DE SUS PRINCIPALES AGENTES							
		Organización y desarrollo general del Prácticum		Apoyo/Trato recibido en el centro de Prácticas		Apoyo/Orientación recibida por el Tutor de la Facultad		Apoyo/Orientación recibida por el Mentor de prácticas.	
		P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II
Porcentaje	Nada	37,3	12,6	4,5	1,0	14,5	33,0	8,2	3,9
	Poco	30,9	24,3	0,0	5,8	20,9	12,6	3,6	2,9
	Más o menos	25,5	44,7	8,2	11,7	30,0	24,3	9,1	12,6
	Satisfecho	5,5	14,6	31,8	21,4	18,2	20,4	15,5	16,5
	Muy satisfecho	0,9	3,9	55,5	60,2	16,4	9,7	63,6	64,1
X		2,02	2,73	4,34	4,34	3,01	2,61	4,23	4,24
D.T.		0,967	0,992	0,970	0,966	1,281	1,381	1,254	1,062

Si se revisan las puntuaciones de la tabla 18, se puede observar la presencia de cierta aproximación en los datos obtenidos de cada Prácticum realizado por los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. Por una parte, las medias alcanzadas en el Prácticum I fluctúan entre el valor 2,02 y 4,34, y las desviaciones típicas recorren la franja 0,967 y 1,281. Por otro lado, en el Prácticum II, las puntuaciones de las medias oscilan entre 2,61 y 4,34, y las desviaciones típicas se encuentran entre los valores 0,966 y 1,381.

Centrando la atención en los ítems que corresponden a dichas puntuaciones, se comprueba que, en ambos Prácticum, los valores más altos de las medias apuntan al ítem “Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas” ($X=4,34$), seguido muy de cerca por el ítem “Apoyo/Orientación recibida por el mentor de prácticas”. Sin embargo, en este ítem, a diferencia del anterior, ambos Prácticum no comparten exactamente la misma media, aunque existe una evidente cercanía entre las puntuaciones ($X=4,23$ para el Prácticum I; $X=4,24$ para el Prácticum II).

Los valores más bajos de las medias, en tanto, recaen para cada Prácticum en diferentes ítems. En el Prácticum I, esta puntuación pertenece al ítem “Organización y desarrollo general del Prácticum” ($X=2,02$) que, a su vez, corresponde al ítem con la desviación típica más baja dentro de todos los aspectos evaluados por los futuros maestros. Esta puntuación es indicativa de la existencia de un mayor nivel de consenso entre los sujetos. Por su parte, en el Prácticum II, el valor más bajo de la media afecta al ítem “Apoyo/Orientación recibida por el tutor de la Facultad” ($X=2,61$), pero en este caso la desviación típica presenta la puntuación más elevada (1,381), lo que demuestra mayor variabilidad y dispersión en las respuestas y, por tanto, menor acuerdo.

A continuación se centra la atención en la distribución porcentual de las elecciones que los encuestados del Grado de Maestro en Educación Primaria hacen de los diferentes ítems o aspectos involucrados en el Prácticum (Gráfico 3):

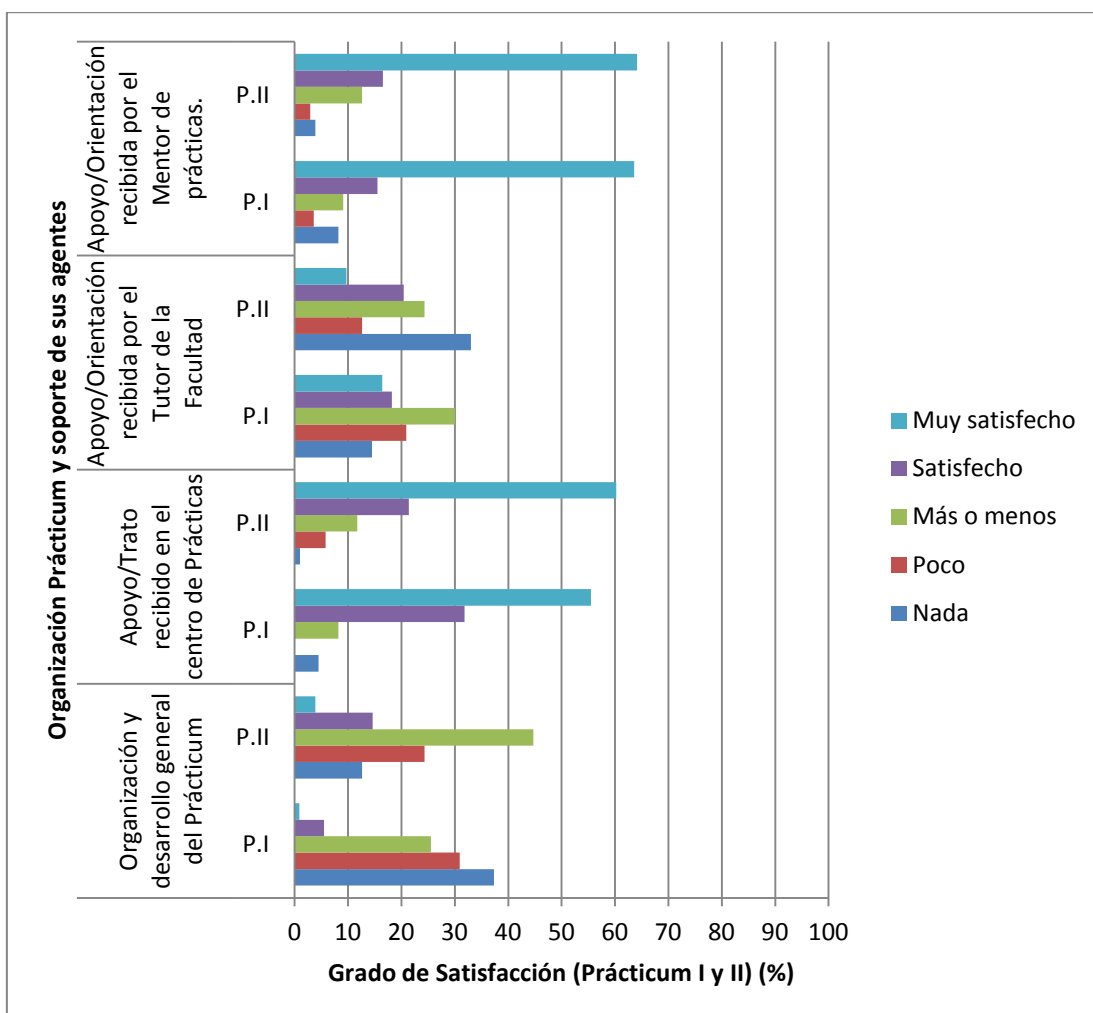


Gráfico 3. Distribución porcentual del criterio *Grado de satisfacción* para el Grado de Maestro en Educación Primaria.

Al igual que en la muestra de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil, el gráfico 3 refleja que los ítems poseen una amplia variabilidad y dispersión en las respuestas elegidas por los estudiantes que realizaron el Prácticum I ($n=110$) y el Prácticum II ($n=103$) del Grado de Maestro en Educación Primaria. Asimismo, se observa, desde un punto de vista comparativo entre ambos Prácticum, poca

homogeneidad en la distribución porcentual de las respuestas, lo que revela un bajo consenso en el total de sujetos que representan a esta titulación ($n=213$).

Específicamente, respecto del ítem “Organización y desarrollo general del Prácticum”, un 37,3% de los estudiantes del Prácticum I se siente “Nada satisfecho”, frente a un 12,6% de los futuros maestros que realizaron el Prácticum II. Estas diferencias porcentuales también pueden observarse en el ítem “Apoyo/Trato recibido en el centro de Prácticas”, donde un 4,5% de los sujetos del Prácticum I seleccionaron la alternativa “Nada satisfecho”, mientras que sólo un 1% de los aspirantes a maestro del Prácticum II se inclinó por esta opción. No obstante, se debe señalar que en este ítem se concentró el segundo grupo de porcentajes más altos de respuestas agrupadas en la opción “Muy satisfecho” (Prácticum I=55,5%; Prácticum II=60,2%).

El ítem “Apoyo/Orientación recibida por el tutor de la Facultad” contiene los índices más elevados en las desviaciones típicas de cada Prácticum, lo cual se refleja en la distribución heterogénea de los porcentajes entre las cinco alternativas de respuesta. Por un lado, en el Prácticum I, un 14,5% de los estudiantes se encuentra “Nada satisfecho” con el rol desplegado por este agente y, en el otro extremo de la escala, un 16,4% se reconoce “Muy satisfecho”. En el Prácticum II, por otro lado, de los 103 sujetos encuestados, un 33% se inclinó por la opción “Nada satisfecho”, frente a un muy inferior 9,7% que se declara muy conforme con el apoyo recibido por el tutor universitario.

Finalmente, el ítem relacionado con el “Apoyo/Orientación recibida por el mentor de prácticas”, al exhibir también altos índices en las desviaciones típicas de ambos Prácticum, presenta un reparto desigual en los porcentajes de respuesta. Por ejemplo, un 9,1% de los sujetos del Prácticum I se encuentra “Más o menos satisfecho”

con este aspecto de su experiencia práctica, frente a un 12,6% de los encuestados del Prácticum II. Pese a ello, se debe destacar que a este ítem corresponden los porcentajes mayoritarios de respuesta ubicados en la alternativa “Muy satisfecho”. En efecto, el 63,6% de los aspirantes a maestro del Prácticum I considera muy satisfactoria su relación con este agente, cifra muy cercana al 64,1% de los estudiantes del Prácticum II.

2.2. Conocer el grado de acuerdo o desacuerdo respecto del aporte de los agentes del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales (Objetivo específico 2).

El segundo objetivo específico de la tercera variable es conocer cómo evalúan los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria a los distintos agentes del Prácticum en cuanto al rol que éstos cumplen en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias que serán indispensables en su futura labor de maestros. Para conseguir esta información, esta sección del cuestionario fue construida con una escala tipo Likert que pretende medir el grado de acuerdo o desacuerdo en torno a 4 ítems, cada uno de los cuales con 5 alternativas de respuestas: *1: Totalmente en desacuerdo; 2: Bastante en desacuerdo; 3: Ni acuerdo ni desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo.*

2.2.1. Grado de acuerdo/desacuerdo en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

En este apartado, se mostrarán los resultados del criterio “*Grado de acuerdo o desacuerdo*” para el total de la muestra ($n=426$).

Tabla 19. Estadísticos descriptivos del criterio *Grado de acuerdo o desacuerdo* para el total de la muestra.

GRADOS DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA							
Aspectos relacionados con la aportación de los agentes del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales	GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO (%)					X	D.T.
	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.	1,2	5,6	16,2	39,2	37,8	4,07	0,932
Las actividades designadas por el mentor del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.	5,6	8,7	15,5	34,7	35,4	3,86	1,160
Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la Universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el Prácticum.	11,7	36,9	35,7	13,6	2,1	2,58	0,938
Las reuniones con el tutor de la Facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.	38,5	18,1	23,9	13,8	5,6	2,30	1,264

Los datos hallados en esta tabla permiten apreciar una notoria heterogeneidad entre las puntuaciones, tal como ha venido sucediendo con los análisis realizados anteriormente. Esta variedad se ve reflejada tanto en los valores de las medias, cuyos puntajes fluctúan entre 2,30 y 4,07, como en las elevadas puntuaciones de las desviaciones típicas, que se sitúan entre 0,932 y 1,264. Toda esta información es indicativa de una amplia variabilidad y dispersión en las respuestas emitidas por los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

Al profundizar en las medias más altas, se puede determinar que éstas corresponden al primer y segundo ítem, con valores de 4,07 y 3,86, respectivamente. En contrapartida, las medias más bajas se sitúan en el tercer y cuarto ítem, con puntuaciones bastante inferiores en comparación con las precedentes ($X=2,58$ para el tercer ítem; $X=2,30$ para el cuarto ítem). Si se relaciona la puntuación media más alta y el valor de dispersión más bajo, se observa que el primer ítem es el mejor evaluado por los futuros maestros, pues existe un mayor consenso entre ellos. Por el contrario, si se considera la puntuación medial más baja y la desviación típica más elevada, se comprueba que el cuarto ítem posee un acuerdo inferior entre los estudiantes.

Atendiendo ahora a la distribución porcentual de cada ítem, el siguiente gráfico da cuenta de las elecciones de los aspirantes a maestro de Educación Infantil y Educación Primaria:

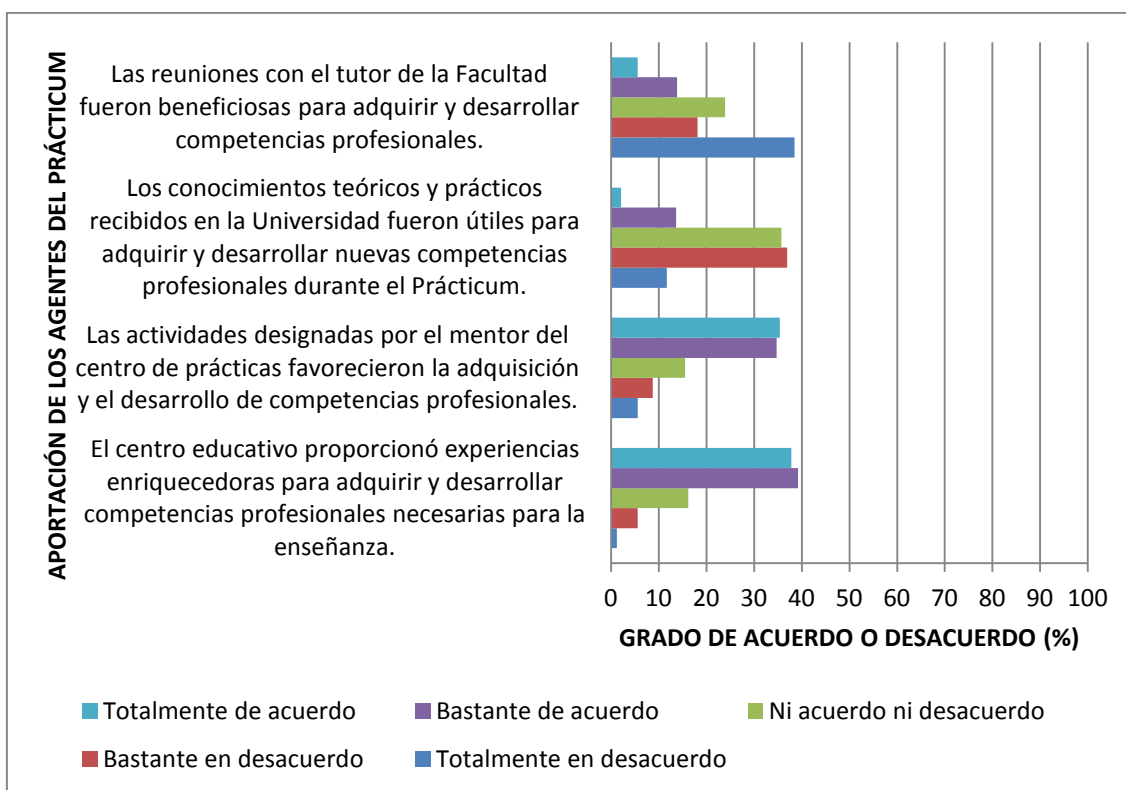


Gráfico 4. Distribución porcentual del criterio *Grado de acuerdo o desacuerdo* para el total de la muestra.

Al observar el gráfico se puede establecer que cada ítem presenta una repartición diversa de los porcentajes entre las cinco alternativas de respuesta, lo cual coincide con los altos valores de las desviaciones típicas. En general, como se observó en la tabla 19, todos los ítems alcanzaron puntuaciones superiores a 0,900, por lo tanto, existe una amplia variabilidad en las respuestas. Pese a esto, no se debe olvidar que el primer ítem contiene el índice más bajo en relación con los demás, así que hay un cierto grado de acuerdo en las elecciones de los estudiantes, pero no del todo significativo desde el punto de vista estadístico.

Siguiendo con el análisis del primer ítem, el gráfico da cuenta de un alto porcentaje de futuros maestros que se encuentran “Bastante de acuerdo” (39,2%) o “Totalmente de acuerdo” (37,8%) frente la afirmación respecto del centro educativo como propulsor de experiencias que ayudan a movilizar competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Por su parte, el segundo ítem -relacionado con el aporte formativo de las actividades designadas por el mentor del centro de prácticas- también destaca por concentrar los porcentajes mayoritarios de respuesta en estas mismas opciones (“Bastante de acuerdo”= 34,7%; “Totalmente de acuerdo”= 35,4%).

Contrariamente, el tercer ítem –alusivo al rol de la Universidad en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales durante el Prácticum- concentra los porcentajes más altos en las alternativas “Bastante en desacuerdo” (36,9%) y “Ni acuerdo ni desacuerdo” (35,7%); mientras que la opción “Totalmente de acuerdo” sólo fue seleccionada por un 2,1% del total de la muestra. Finalmente, el cuarto ítem, que propone si la participación del tutor de la Facultad en esta experiencia práctica favorece la movilización de competencias profesionales en los estudiantes, distribuye su porcentaje más elevado en la opción “Totalmente en desacuerdo”, con un 38,5%.

2.2.2. Grado de acuerdo/desacuerdo en el Grado de Maestro en Educación Infantil.

En la siguiente tabla se exhiben los datos obtenidos de la muestra correspondiente a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos del criterio *Grado de acuerdo o desacuerdo* para el Grado de Maestro en Educación Infantil.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL									
GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO (PRÁCTICUM I y PRÁCTICUM II)		Aspectos relacionados con la aportación de los agentes del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales							
		El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.		Las actividades designadas por el mentor del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.		Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la Universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el Prácticum.		Las reuniones con el tutor de la Facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.	
		P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II
Porcentaje	Totalmente en desacuerdo	0,0	3,0	1,8	7,9	8,9	8,9	40,2	31,7
	Bastante en desacuerdo	5,3	2,0	7,1	5,0	44,6	25,7	17,0	20,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	18,8	13,9	21,4	18,8	33,9	41,6	25,9	21,8
	Bastante de acuerdo	50,9	28,7	36,6	29,7	9,8	20,8	14,3	16,8
	Totalmente de acuerdo	25,0	52,5	33,0	38,6	2,7	3,0	2,7	8,9
X		3,96	4,26	3,92	3,86	2,53	2,83	2,22	2,50
D.T.		0,810	0,976	0,997	1,217	0,890	0,960	1,198	1,331

Los resultados obtenidos en esta tabla permiten apreciar una notoria diferencia entre las puntuaciones de ambos Prácticum. Para comenzar, en el Prácticum I, los valores de las medias fluctúan entre un mínimo de 2,22 y un máximo de 3,96. La media más baja recayó sobre el cuarto ítem, relacionado con el aporte del tutor de la Facultad en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales en los futuros maestros. A este ítem corresponde también la desviación típica más elevada (1,198), con lo cual se puede afirmar que la evaluación de este agente del Prácticum presenta una mayor variabilidad y heterogeneidad en las respuestas expresadas por los estudiantes.

En tanto, el valor más alto de la media se encuentra en el primer ítem, el cual pretende evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de la labor del centro educativo como favorecedor de experiencias significativas que ayuden a movilizar competencias profesionales en los aspirantes a maestro. En este ítem es posible reconocer el índice de desviación típica más reducido (0,810), por lo tanto, no sólo existe una menor dispersión en las respuestas, sino que también se produce un mayor nivel de consenso entre los estudiantes del Prácticum I del Grado de Maestro en Educación Infantil.

Por otro lado, en el Prácticum II, las medias alcanzadas oscilan entre el valor 2,50 y 4,26, mientras que las desviaciones típicas se sitúan entre 0,960 y 1,331. Al revisar los ítems que corresponden a estas puntuaciones, se puede comprobar que el valor más bajo de la media, junto al índice más alto en la desviación típica, se posicionó en el cuarto ítem, referido a la contribución del tutor de la Facultad. Esta información es indicativa de un menor acuerdo entre los maestros en formación a la hora de valorar a este importante agente del Prácticum.

Por último, el puntaje más alto de la media pertenece al primer ítem, cuyo valor en la desviación típica, al ser uno de los más bajos (0,976), permite confirmar la presencia de un reparto más homogéneo entre las respuestas emitidas por los estudiantes. Sin embargo, la puntuación más baja en la desviación típica se encuentra en el tercer ítem (D.T.=0,960), enfocado a evaluar el papel de la Universidad en la adquisición y desarrollo de competencias en los estudiantes de magisterio. Conviene destacar que este ítem posee una de las medias más descendidas (2,83), equivalente a futuros maestros que se encuentran bastante en desacuerdo con la participación de esta entidad durante su proceso de formación en el Prácticum.

Seguidamente, se exhibe la distribución porcentual de las respuestas seleccionadas por el Grado de Maestro en Educación Infantil:

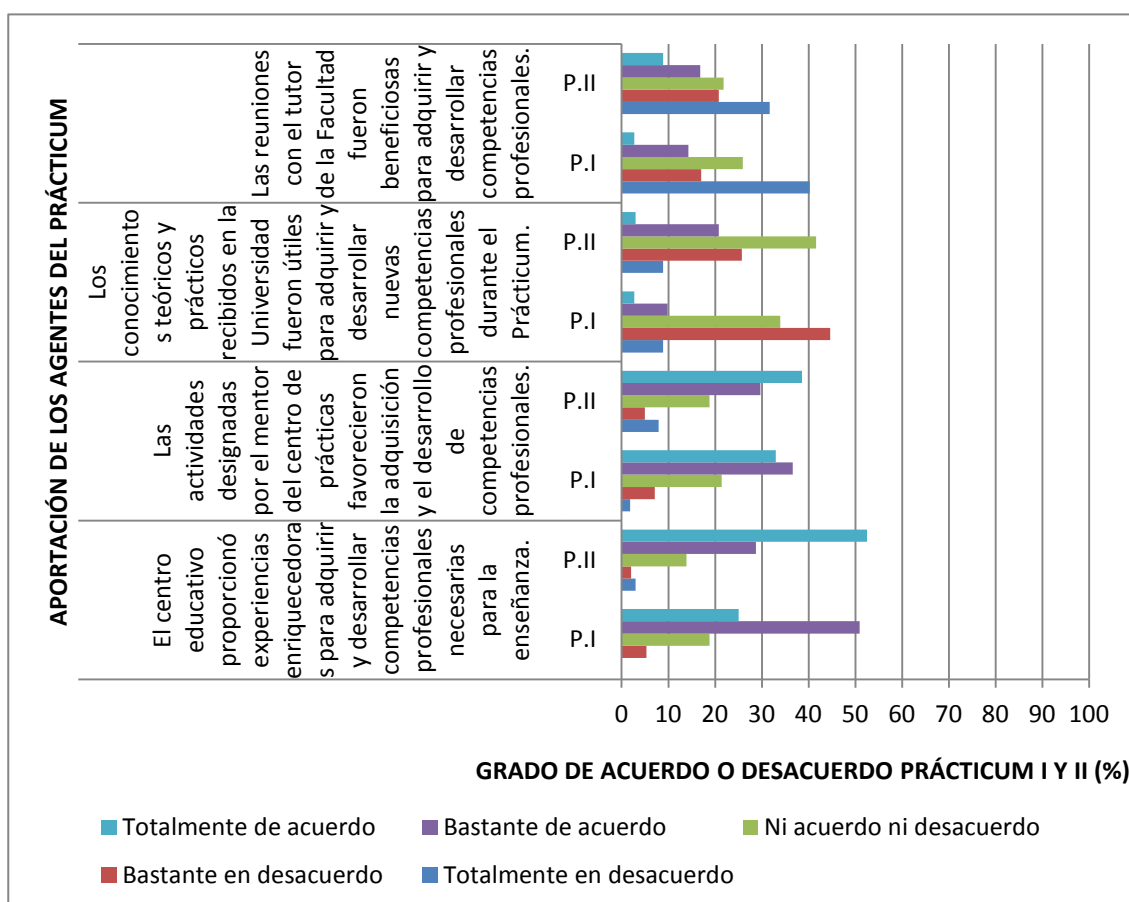


Gráfico 5. Distribución porcentual del criterio *Grado de acuerdo o desacuerdo* para el Grado de Maestro de Educación Infantil.

El gráfico 5 revela que los ítems valorados por los futuros maestros que realizaron el Prácticum I y el Prácticum II en el Grado de Maestro en Educación Infantil se encuentran caracterizados por una marcada heterogeneidad en las respuestas. Este hallazgo es compatible con los resultados de la tabla 20, pues los elevados puntajes obtenidos en las desviaciones típicas de cada Prácticum (todos superiores a 0,800) son reflejo de un bajo acuerdo entre sus respectivos estudiantes. Sin embargo, el gráfico demuestra que, desde un punto de vista comparativo, ambos Prácticum poseen distribuciones porcentuales similares entre las alternativas de respuesta de algunos ítem, por lo cual, frente a determinados aspectos, todos los estudiantes de esta titulación comparten opiniones.

En el primer ítem, donde se pretende valorar el grado de acuerdo o desacuerdo respecto al desempeño del centro educativo como espacio para potenciar competencias profesionales, un 25% de los estudiantes del Prácticum I se expresa “Totalmente de acuerdo”, frente a un 52,5% de los futuros maestros del Prácticum II. En contraposición a estos elevados porcentajes, la alternativa “Totalmente en desacuerdo” no fue seleccionada por ninguno de los estudiantes del Prácticum I, mientras que sólo un 3% de los maestros en formación que realizaron el Prácticum II se inclinó por esta opción.

Para el segundo ítem, relacionado con la aportación de las actividades designadas por el mentor del centro educativo, la distribución porcentual también es desigual entre las cinco alternativas de respuesta. Por un lado, en el Prácticum I, un 1,8% de los estudiantes está “Totalmente en desacuerdo” con el desempeño de este agente, aunque un 36,6% se declara “Bastante de acuerdo”. Este porcentaje es muy similar al exhibido por la alternativa “Totalmente de acuerdo”, elegido por un 33% de las aspirantes a maestro. En el Prácticum II, los porcentajes más altos de este ítem no

sólo están concentrados en las mismas alternativas del Prácticum I, sino que también presentan índices similares: “Bastante de acuerdo”, con un 29,7%; y “Totalmente de acuerdo”, con un 38,6%.

En cuanto al tercer ítem, referente a la contribución de la Universidad en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, el gráfico deja en evidencia que al comparar la distribución porcentual de ambos Prácticum existen valores iguales o similares en determinadas alternativas de respuesta. Este hallazgo viene a verificar lo señalado al comienzo del análisis de los porcentajes, pues en una primera revisión de los datos del gráfico se advirtió cierta homogeneidad entre las respuestas de cada Prácticum. Así por ejemplo, tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II, la opción “Totalmente en desacuerdo” alcanzó un 8,9% de la aprobación. En el otro extremo de la valoración, la alternativa “Totalmente de acuerdo” obtuvo un 2,7% en el Prácticum I y un 3% en el Prácticum II.

Finalmente, los porcentajes mayoritarios de respuestas del cuarto ítem – enfocado en la contribución del tutor de la Facultad para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de Magisterio- se ubicaron en la opción “Totalmente en desacuerdo”, tanto para el Prácticum I como para el Prácticum II (40,2% y 31,7%, correspondientemente). A estos resultados le sigue la alternativa “Ni acuerdo ni en desacuerdo”, con un 25,9% de aprobación por parte de los estudiantes del Prácticum I y un 21,8% de los estudiantes del Prácticum II. Por el contrario, la alternativa “Totalmente de acuerdo” agrupa los porcentajes más bajos en ambos Prácticum, con un 2,7% para el Prácticum I y un 8,9% para el Prácticum II.

2.2.3. Grado de acuerdo/desacuerdo en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

La tabla que se presenta a continuación revela los hallazgos obtenidos de la muestra correspondiente a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos del criterio *Grado de acuerdo o desacuerdo* para el Grado de Maestro en Educación Primaria.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA									
GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO (PRÁCTICUM I y PRÁCTICUM II)		Aspectos relacionados con la aportación de los agentes del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales							
		El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.		Las actividades designadas por el mentor del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.		Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la Universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el Prácticum.		Las reuniones con el tutor de la Facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.	
		P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II
Porcentaje	Totalmente en desacuerdo	0,9	1,0	9,1	3,9	20,9	7,8	38,2	43,7
	Bastante en desacuerdo	11,8	2,9	10,9	11,7	39,1	36,9	19,1	15,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	23,6	7,8	11,8	9,7	25,5	42,7	22,7	25,2
	Bastante de acuerdo	32,7	43,7	36,4	35,9	13,6	10,7	12,7	11,7
	Totalmente de acuerdo	30,9	44,7	31,8	38,8	0,9	1,9	7,3	3,9
X		3,81	4,28	3,71	3,94	2,35	2,62	2,32	2,17
D.T.		1,036	0,809	1,273	1,145	0,990	0,853	1,299	1,222

Las puntuaciones de la tabla 21, en concreto aquellas que corresponden a las medias y a las desviaciones típicas, advierten sobre un grado de homogeneidad entre ambos Prácticum. Así pues, mientras en el Prácticum I las medias comprenden valores entre 2,32 y 3,81, y las desviaciones típicas oscilan entre 0,990 y 1,299; en el Prácticum II estos índices son muy similares, con medias que fluctúan entre 2,17 y 4,28, y desviaciones típicas que se sitúan entre 0,809 y 1,222.

Tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II, las puntuaciones más bajas de las medias recaen sobre el cuarto ítem, referido a la aportación del tutor de la Facultad en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales en los futuros maestros. Asimismo, en este ítem se encuentran las puntuaciones más elevadas en las desviaciones típicas de ambos Prácticum, por consiguiente, se puede comprobar que existe una mayor dispersión en las alternativas de respuesta seleccionadas por los estudiantes.

Por su parte, los valores de las medias más altos también recaen en el mismo ítem, específicamente en el primero, alusivo al potencial de las experiencias ofrecidas por el centro educativo como catalizadoras de competencias profesionales en los estudiantes de Magisterio. Sin embargo, sólo en el Prácticum II este índice se encuentra relacionado con la puntuación más baja en la desviación típica, lo cual es indicativo de un mayor consenso entre este grupo de estudiantes. Para el Prácticum I, en tanto, el valor más bajo de la desviación típica está localizado en el tercer ítem (D.T.= 0,990), aunque también en éste es posible advertir la segunda media más baja ($X=2,359$). Esta información revela no sólo un bajo nivel de aceptación de los encuestados hacia la labor desempeñada por la Universidad, sino también un alto consenso al momento de evaluarla.

En el siguiente gráfico, se presenta la distribución porcentual de las elecciones que los estudiantes del Prácticum I y del Prácticum II realizan de cada ítem. Con esta información, se reconocerán las similitudes y/o diferencias de ambos grupos en el *Grado de acuerdo o desacuerdo* respecto a la contribución de los agentes del Prácticum a su formación como maestros.

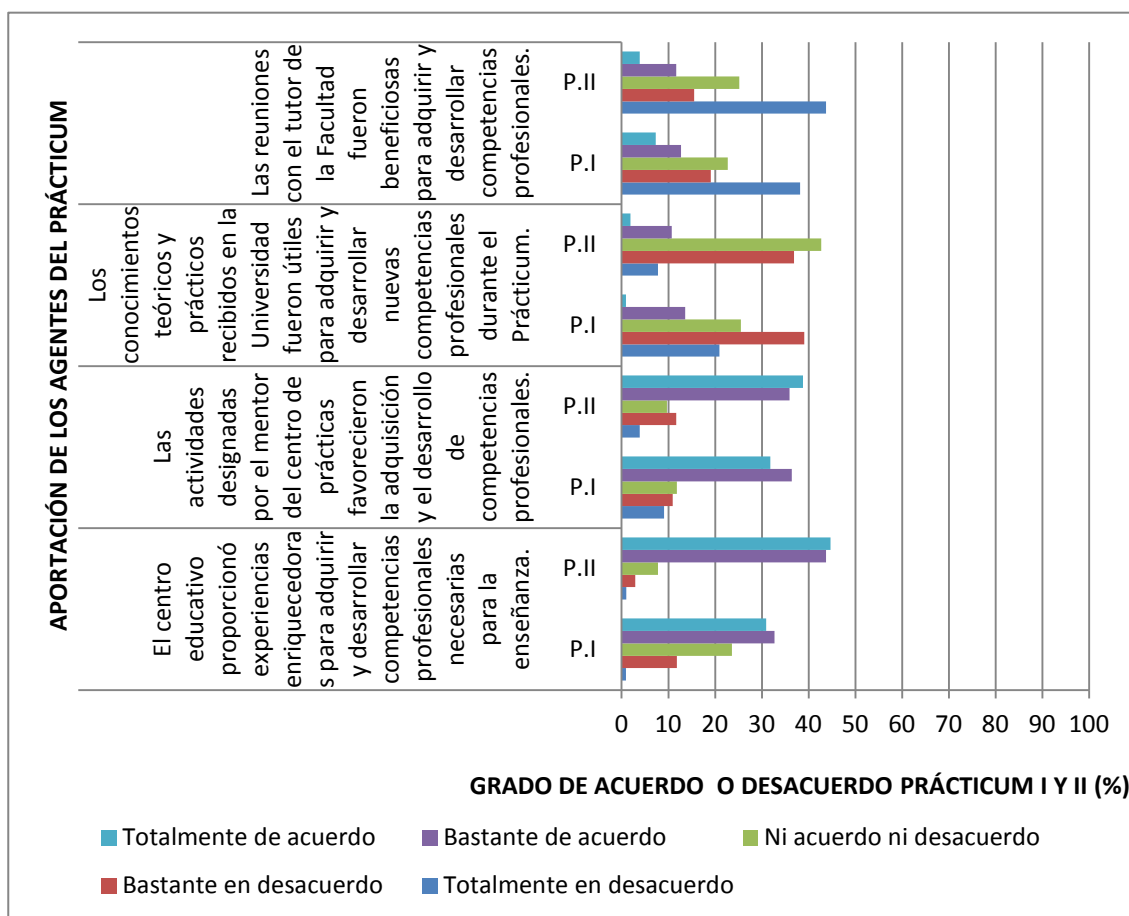


Gráfico 6. Distribución porcentual del criterio *Grado de acuerdo o desacuerdo* para el Grado de Maestro de Educación Primaria.

A primera vista, se puede señalar que el Prácticum I y el Prácticum II poseen un reparto heterogéneo de los porcentajes entre las cinco alternativas de respuesta de cada ítem. No obstante, al comparar dichos valores en ambos Prácticum, es posible percibir una cierta similitud que confirma la idea de que las principales diferencias de opiniones se producen al interior de cada Prácticum, pues los ítems –en general- presentan

elevadas puntuaciones en las desviaciones típicas. Pese a ello, al momento de enfrentar las valoraciones de cada ítem entre los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II, los porcentajes minoritarios o mayoritarios de respuesta suelen ubicarse en las mismas alternativas de respuesta.

En el primer ítem, por ejemplo, los porcentajes mayoritarios de respuesta se concentran en las opciones “Bastante de acuerdo” (P.I=32,7%; P.II= 43,7%) y “Totalmente de acuerdo” (P.I= 30,9%; P.II= 44,7%). Por su parte, los menores índices se encuentran en la alternativa “Totalmente en desacuerdo”, elegida sólo por un 0,9% de los estudiantes del Prácticum I y un 1% de los futuros maestros el Prácticum II. Estos datos porcentuales permiten afirmar que un elevado número de estudiantes de esta titulación valora positivamente al centro educativo como promotor de experiencias enriquecedoras para su formación de maestro.

Una situación idéntica acaeció en el segundo ítem, pues las mayores cargas porcentuales recayeron en las alternativas “Bastante de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Así pues, mientras en el Prácticum I estas opciones alcanzaron un 36,4% y un 31,8% (respectivamente), en el Prácticum II obtuvieron un 35,9% y un 38,8%. En el otro extremo, la valoración “Totalmente en desacuerdo” también obtuvo los porcentajes más bajos de consenso entre los estudiantes de ambos Prácticum. Sólo un 3,9% de los estudiantes del Prácticum II seleccionó esta alternativa, frente a un 9,1% de los encuestados del Prácticum I.

En el tercer ítem, los porcentajes inferiores de respuesta recaen, para ambos Prácticum, en la opción “Totalmente de acuerdo”, con un 0,9% en el Prácticum I y un 1,9% en el Prácticum II. Por su parte, los valores porcentuales más elevados pertenecen a las alternativas de respuesta “Bastante en desacuerdo” (P.I=39,1%; P.II= 36,9%) y

“Ni acuerdo ni desacuerdo” (P.I=25,5%; P.II= 42,7%). Si se relacionan todos estos datos, se puede afirmar que un gran número de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria no está de acuerdo, o no del todo, con que la Universidad sea un aporte en la adquisición y desarrollo de competencias fundamentales para su formación docente.

Por otro lado, en el cuarto ítem también es posible advertir que los porcentajes minoritarios y mayoritarios de respuestas coinciden –tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II- en las mismas alternativas de respuesta. En efecto, los porcentajes más altos se ubican en las alternativas “Totalmente en desacuerdo” y “Ni acuerdo ni desacuerdo”; mientras que los más bajos, en la opción “Totalmente de acuerdo”. Concretamente, en el Prácticum I los porcentajes superiores corresponden a un 38,2% y un 22,7%; en tanto, en el Prácticum II, a un 43,7% y 25,2% de los sujetos encuestados. Los porcentajes inferiores para el Prácticum I alcanzan un 7,3%; y para el Prácticum II, un 3,9%. Estos hallazgos permiten comprobar que este ítem, al igual que el anterior, no recibe mucha aprobación por parte de los aspirantes a maestro de esta titulación.

3. Cuarta Variable: *Competencias profesionales que se movilizan durante el Prácticum.*

A esta variable corresponden los dos últimos objetivos específicos derivados del objetivo general II: **a) Identificar la existencia de posibles diferencias entre las valoraciones de los estudiantes respecto de la aportación del Prácticum en la adquisición y desarrollo de las dimensiones competenciales necesarias para la enseñanza y b) Reconocer, en aquellas dimensiones competenciales que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes, cuáles son las competencias profesionales específicas donde se hallan dichas desigualdades.**

Resulta importante recordar que la cuarta variable se encuentra estructurada en torno a una única escala de respuestas, por medio de la cual los estudiantes de Magisterio deben evaluar la aportación del Prácticum en la adquisición y desarrollo de un listado de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Debido a la configuración de esta variable, los datos para responder a estos objetivos específicos provienen exclusivamente de esta escala valorativa tipo Likert, que posee 5 alternativas de respuesta: *1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante y 5: Mucho*. Sin embargo, a cada objetivo le corresponde un tratamiento estadístico particular, aunque ambos recibirán - como base- un análisis descriptivo en cuanto a medias y desviaciones típicas.

3.1. Identificar la existencia de posibles diferencias entre las valoraciones de los estudiantes respecto de la aportación del Prácticum en la adquisición y desarrollo de las dimensiones competenciales necesarias para la enseñanza (Objetivo específico 3).

Para cumplir con este objetivo, se realizó un análisis de contraste sobre medias a través del procedimiento *T de Student para muestras independientes*. Las variables de escala a contrastar fueron las dimensiones competenciales definidas tras el proceso de validación del cuestionario; mientras que las variables categóricas de agrupación corresponden al “Grado” (total de la muestra de Infantil y Primaria) y al “Prácticum” (Prácticum I y Prácticum II de cada titulación).

3.1.1. Valoración de las dimensiones competenciales de acuerdo al Grado de Magisterio.

Con el propósito de advertir posibles diferencias entre las valoraciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil ($n=213$) y el Grado de Maestro en Educación Primaria ($n=213$), respecto a las siete dimensiones competenciales definidas en este estudio, se analizan los estadísticos descriptivos y los datos sobre la comparación de medias en el total de la muestra

Tabla 22. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las dimensiones competenciales del Prácticum en función de la variable “Grado”.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA								
Dimensiones competenciales a adquirir y desarrollar durante el Prácticum	Estadísticos descriptivos				Comparación de medias			
	X		D.T.		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas (F)	Sig.	Prueba T para la igualdad de medias (t)	*Sig. (bilateral) Nivel crítico significativo al 0,05
	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria				
Competencias Metodológicas	3,4038	3,5751	0,78071	0,77118	0,185	0,667	-2,279	0,023*
Competencias Técnicas	3,4636	3,6045	0,71817	0,63884	7,039	0,008	-2,139	0,033*
Competencias Participativas	3,0669	2,9683	0,98271	1,03215	1,989	0,159	1,010	0,313
Competencias Personales	3,8275	3,8533	0,69269	0,71820	0,030	0,862	-0,378	0,706
Competencias Reflexivas	3,7312	3,8357	0,72253	0,77246	0,506	0,477	-1,441	0,150
Competencias Sociales	3,7574	3,6714	0,80101	0,82764	0,012	0,911	1,091	0,276
Competencias de Implicación	3,3693	3,4022	0,89094	0,97045	2,244	0,135	-0,364	0,716

Los hallazgos de los análisis descriptivos revelan que las siete dimensiones competenciales evaluadas por los estudiantes de los Grados de Magisterio presentan cierta homogeneidad en las respuestas. Por una parte, las medias obtenidas por los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil oscilan entre 3,0669 y 3,8275; en tanto, los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria alcanzaron medias entre 2,9683 y 3,8533. Los ítems que corresponden a estas puntuaciones coinciden en ambos Grados, pues las medias más bajas afectan a la dimensión “Competencias Participativas”; y las más altas, a la dimensión “Competencias Personales”.

Por otro lado, en cuanto a las desviaciones típicas, los valores son igualmente semejantes. Para el Grado de Maestro en Educación Infantil, estos índices fluctúan entre 0,69269 y 0,98271; mientras que para el Grado de Maestro en Educación Primaria, entre 0,633884 y 1,03215. El valor más bajo recae -en el Grado de Infantil- en la dimensión “Competencias Personales”, coincidente con el valor más alto de la media, por tanto, en esta dimensión existe un mayor consenso entre los estudiantes. Por su parte, en el Grado de Primaria, el menor índice en la desviación típica pertenece a la dimensión “Competencias Técnicas”. En ambos Grados, los valores más elevados afectan a la dimensión “Competencias Participativas”, sobre la cual también recaen las puntuaciones medias más bajas. Esta información permite afirmar que en este factor existe una mayor dispersión en las respuestas y un menor acuerdo entre los sujetos.

Para identificar posibles diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por ambos Grados de Magisterio, se analizaron –en primer lugar- los datos obtenidos en la prueba *F de Levene*. Esta prueba permite verificar uno de los supuestos que deben cumplir los datos: la homogeneidad de varianzas de los grupos. Así pues, para llevar a

cabo el contraste de medias se debe suponer que si el valor de significación (Sig.) de la *F* es mayor que 0,05 se puede asumir que las varianzas son iguales (Martín, Q., 2001). Los resultados de esta prueba no permitieron asumir varianzas iguales en todas las dimensiones, pues los datos de la dimensión “Competencias Técnicas” así lo demuestran (Sig.=0,008<0,05). Por lo tanto, en este factor en particular, la generalización de los resultados es cuestionable, puesto los grupos proceden de poblaciones con distintas varianzas (Pardo & Ruiz, 2005).

En cuanto a los resultados del contraste de medias, la tabla muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en dos de las siete dimensiones: “Competencias Metodológicas” y “Competencias Técnicas”. En la primera dimensión, la Sig. (bilateral) asociada a la *T de Student* es de 0,023<0,05; mientras que en la segunda, es de 0,033<0,05. Por lo tanto, para una significación de 0,05, se puede concluir que las medias de ambas dimensiones son distintas. Concretamente, en ambas dimensiones, las medias de las valoraciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil son inferiores a las obtenidas por los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria.

3.1.2. Valoración de las dimensiones competenciales de acuerdo al Prácticum (I y II).

La identificación de posibles diferencias entre las puntuaciones medias alcanzadas en las dimensiones competenciales en función de la variable “Prácticum” no se realizó en el total de la muestra (Prácticum I=222; Prácticum II=204), sino en las muestras correspondientes a cada Grado de Magisterio y sus respectivos Prácticum. Este procedimiento obedece a que un análisis para el total de la muestra, junto con arrojar los mismos resultados que un estudio por titulación, posee la desventaja de no precisar en qué Grado se producen determinadas diferencias en función del Prácticum.

3.1.2.1. Grado de Maestro en Educación Infantil.

A continuación se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos y los datos sobre la comparación de medias.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las dimensiones competenciales del Prácticum en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL								
Dimensiones competenciales a adquirir y desarrollar durante el Prácticum	Estadísticos descriptivos				Comparación de medias			
	X		D.T.		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas (F)	Sig.	Prueba T para la igualdad de medias (t)	Sig. (bilateral) *Nivel crítico significativo al 0,05
	P. I	P. II	P. I	P. II				
Competencias Metodológicas	3,1451	3,6906	0,75794	0,70458	4,677	0,032	-5,422	0,000*
Competencias Técnicas	3,3326	3,6089	0,69800	0,71560	0,512	0,475	-2,851	0,005*
Competencias Participativas	2,9442	3,2030	0,97243	0,98089	0,118	0,732	-1,931	0,045*
Competencias Personales	3,8705	3,7797	0,61419	0,77078	0,943	0,333	0,955	0,340
Competencias Reflexivas	3,7522	3,7079	0,68156	0,76817	0,561	0,455	0,446	0,656
Competencias Sociales	3,8423	3,6634	0,77364	0,82394	0,013	0,909	1,634	0,104
Competencias de Implicación	3,2173	3,5380	0,85916	0,89935	0,028	0,868	-2660	0,008*

Al examinar las puntuaciones de los estadísticos descriptivos, se puede apreciar cierta aproximación en los resultados obtenidos en cada Prácticum del Grado de Maestro en Educación Infantil. Por un lado, las medias alcanzadas en el Prácticum I oscilan entre el valor 2,9442 y 3,8705, y las desviaciones típicas se sitúan entre un mínimo de 0,61419 y un máximo de 0,97243. Por otra parte, las puntuaciones de las medias en el Prácticum II fluctúan entre 3,2030 y 3,7797, y las desviaciones típicas se encuentran entre los valores 0,70458 y 0,98089.

Enfocando el análisis en las dimensiones que presentan dichas puntuaciones, se comprueba que, tanto para el Prácticum I como para el Prácticum II, las medias más bajas, junto con los índices más elevados en las desviaciones típicas, recaen en el factor “Competencias Participativas”. Esta situación es indicativa no sólo de una alta dispersión y heterogeneidad en las valoraciones que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil dan a esta dimensión, sino también de una baja aprobación por parte de los mismos.

En tanto, en ambos Prácticum, los valores más altos de las medias apuntan a la dimensión “Competencias Personales”. Esta dimensión presenta, sólo en el caso del Prácticum I, la desviación típica más baja, con lo cual se puede afirmar que este factor es el mejor evaluado por los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil que cursan este Prácticum. Por su parte, para el Prácticum II, el índice más bajo en la desviación típica se presenta en la dimensión “Competencias Metodológicas”. Si se relaciona este valor con la puntuación de la media, se puede comprobar que este factor es uno de los mejores aprobados por los estudiantes de este Prácticum, ya que la media presenta un valor de 3,6906.

Para analizar las diferencias en las dimensiones competenciales y la variable “Prácticum” se realizó, al igual que en el caso anterior, la prueba *T de Student* de contraste sobre medias. Los hallazgos de la prueba *F de Levene* no admitieron asumir igualdad de varianzas en todas las dimensiones, ya que si se observa el factor “Competencias Metodológicas”, el valor de significación asociado al estadístico **F** es menor que 0,05 (Sig.=0,032). Como consecuencia, en esta dimensión no es posible generalizar los resultados, puesto que no existe homogeneidad de varianzas entre los grupos.

Los resultados del contraste sobre medias muestran diferencias significativas en cuatro de las siete dimensiones competenciales del Prácticum. Así pues, en la dimensión “Competencias Metodológicas”, el valor de la Sig. (bilateral) asociada a la *T de Student* es de 0,000; mientras que en la dimensión “Competencias Técnicas”, de 0,005. En tanto, para la dimensión “Competencias Participativas”, la Sig. (bilateral) es de 0,045 y, para la dimensión “Competencias de Implicación”, de 0,008. Como se puede comprobar, estas puntuaciones son inferiores que el nivel crítico asociado a la Prueba T para la igualdad de varianzas (0,05), por lo tanto, existen diferencias en las medias de estas dimensiones en función del Prácticum. Efectivamente, en estos cuatro factores, las valoraciones medias de los estudiantes del Prácticum II son superiores a las de los sujetos del Prácticum I.

3.1.2.2. Grado de Maestro en Educación Primaria.

La siguiente tabla exhibe los resultados de los análisis descriptivos y la comparación de medias, en función del Prácticum, para el Grado de Maestro en Educación Primaria.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las dimensiones competenciales del Prácticum en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Primaria).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA								
Dimensiones competenciales a adquirir y desarrollar durante el Prácticum	Estadísticos descriptivos				Comparación de medias			
	X		D.T.		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas (F)	Sig.	Prueba T para la igualdad de medias (t)	Sig. (bilateral) *Nivel crítico significativo al 0,05
	P. I	P. II	P. I	P. II				
Competencias Metodológicas	3,4591	3,6990	0,86356	0,63964	14,296	0,000	-2,314	0,022*
Competencias Técnicas	3,5625	3,6493	0,72764	0,52774	4,915	0,028	-1,001	0,318
Competencias Participativas	2,9545	2,9830	1,10886	0,94859	3,969	0,048	-0,202	0,840
Competencias Personales	3,9045	3,7985	0,72234	0,71320	0,072	0,789	1,077	0,283
Competencias Reflexivas	3,8477	3,8228	0,85811	0,67304	3,676	0,057	0,235	0,815
Competencias Sociales	3,8061	3,5275	0,84759	0,78455	1,003	0,318	2,484	0,014*
Competencias de Implicación	3,3303	3,4790	0,99489	0,94243	0,420	0,518	-1,118	0,265

Tal como ha ocurrido en análisis ejecutados previamente, los datos de los estadísticos descriptivos evidencian un notorio parecido entre las puntuaciones de ambos Prácticum. En cuanto a las medias, los índices del Prácticum I fluctúan entre 2,9545 y 3,9045; mientras que el Prácticum II, entre 2,9830 y 3,8228. Por su parte, los valores en las desviaciones típicas se sitúan –en el Prácticum I- entre 0,72234 y 1,10886; frente a un 0,52774 y 0,94859 en el Prácticum II.

Para ambos Prácticum, las puntuaciones medias más bajas, junto a los valores más elevados en las desviaciones típicas, pertenecen a la dimensión “Competencias Participativas”. Estos datos indican que existe un reparto heterogéneo entre las cinco alternativas de respuesta para este factor, además de una baja aprobación de los estudiantes de esta titulación a la hora de valorar el aporte del Prácticum en la adquisición y desarrollo de esta dimensión competencial.

Respecto a las medias más altas, la tabla demuestra que las puntuaciones no recaen sobre las mismas dimensiones en ambos Prácticum. En el caso del Prácticum I, la puntuación más alta corresponde al factor “Competencias Personales”, en el cual también se encuentra el valor más bajo en la desviación típica. Con esta información se puede afirmar que esta dimensión es la mejor evaluada por los futuros maestros que cursan este Prácticum. Por su parte, para el Prácticum II, la media más alta se encuentra en la dimensión “Competencias Reflexivas”; en tanto, el menor índice en la desviación típica se ubica en el factor “Competencias Técnicas”.

El análisis de comparación de medias en función de la variable “Prácticum” muestra, en primer lugar, que la prueba *F de Levene* no permite asumir igualdad de varianzas en todas las dimensiones. Concretamente, los valores de significación de la *F* son inferiores a 0,05 en los factores “Competencias Metodológicas” (Sig.=0,000), “Competencias Técnicas” (Sig.=0,028) y “Competencias Participativas” (Sig.=0,048). Por esta razón, no se pueden establecer generalizaciones estadísticamente significativas en estas dimensiones.

Finalmente, los resultados del contraste sobre medias plantean la existencia de diferencias significativas en dos de las siete dimensiones competenciales valoradas por los futuros maestros de esta titulación. Por un lado, el factor “Competencias

Metodológicas” exhibe un valor de 0,022 en la Sig. (bilateral) vinculada al estadístico de contraste *t*; mientras que el factor “Competencias Sociales”, un índice de 0,014. Estos valores, al ser más bajos que el nivel crítico de significación asociado a la Prueba T (0,05), permiten suponer la presencia de diferencias en las medias de estas dimensiones. Particularmente, la valoración media de la dimensión “Competencias Metodológicas” es superior en el Prácticum II (X=3,6999), sin embargo, la dimensión “Competencias Sociales” es mejor evaluada en el Prácticum I (X=3,8061).

3.2. Reconocer, en aquellas dimensiones competenciales que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes, cuáles son las competencias profesionales específicas donde se hallan dichas desigualdades (Objetivo específico 4).

A través del estadístico *Medias*, se contrastaron las medias obtenidas en las competencias profesionales de aquellas dimensiones que exhibieron diferencias en función de las variables “Grado” y “Prácticum”. Siguiendo con la estructura del apartado anterior, se presentarán, en primer lugar, los resultados de acuerdo al Grado de Magisterio y, posteriormente, los del Prácticum (para cada titulación).

3.2.1. Valoraciones de las competencias profesionales de acuerdo al Grado de Magisterio.

En esta sección, se examinan los análisis descriptivos y las puntuaciones medias de las competencias profesionales correspondientes a las dimensiones “Competencias Metodológicas” y “Competencias Técnicas”, las cuales revelaron diferencias entre las valoraciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y el Grado de Maestro en Educación Primaria.

Primeramente, se analizarán los resultados de la dimensión “Competencias Metodológicas”. Tal como se puede observar en la tabla 25, el primer ítem es el que evidencia mayores diferencias entre las puntuaciones medias de las dos titulaciones: 2,83 para el Grado de Maestro en Educación Infantil y 3,11 para el Grado de Maestro en Educación Primaria. Estos índices no sólo corresponden a las puntuaciones medias más bajas de ambos Prácticum, sino también coinciden con los valores más elevados en las desviaciones típicas. Por lo tanto, este ítem –junto con ser el peor evaluado en esta dimensión- presenta un bajo nivel consenso entre los estudiantes.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Metodológicas” en función de la variable “Grado”.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS METODOLÓGICAS”	INFANTIL		PRIMARIA	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.	2,83	1,209	3,11	1,233
2. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.	3,49	1,003	3,74	1,008
3. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.	3,63	,989	3,63	,995
4. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.	3,20	1,065	3,38	1,043
5. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.	3,48	1,106	3,71	1,076
6. Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	3,23	1,201	3,54	1,066
7. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,69	1,022	3,70	,949
8. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.	3,67	,949	3,78	,967

En segundo lugar, la tabla 26 muestra los datos de la dimensión “Competencias Técnicas”. Al analizar las puntuaciones medias de las competencias profesionales que pertenecen a esta dimensión, no es posible advertir diferencias significativas. A pesar de que un primer estudio revelara lo contrario, no se debe olvidar que los datos obtenidos en la prueba *F de Levene* no permitieron asumir igualdad de varianzas en esta dimensión. Como consecuencia, junto con no existir diferencias estadísticamente significativas, no es posible generalizar los resultados.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Técnicas” en función de la variable “Grado”.

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS TÉCNICAS”	INFANTIL		PRIMARIA	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Conocer los documentos oficiales propios de la realidad escolar: proyecto educativo, programación docente y programación de aula.	3,49	1,026	3,54	,983
2. Conocer el funcionamiento y organización del centro educativo en el que se desarrolla la práctica.	3,78	0,892	3,79	0,925
3. Saber identificar las necesidades y oportunidades de la realidad educativa del centro.	3,64	0,955	3,74	0,888
4. Aprender cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,76	0,959	3,91	1,008
5. Examinar los recursos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.	3,43	0,952	3,54	0,939
6. Conocer las habilidades sociales en el trato y relación con el entorno familiar de los alumnos.	3,11	1,135	3,38	1,087
7. Conocer las estrategias de observación y análisis de contextos educativos.	3,10	1,109	3,38	0,932
8. Conocer las estrategias para abordar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales presentes en el aula y en el centro.	3,40	1,147	3,56	1,051

3.2.2. Valoraciones de las competencias profesionales de acuerdo al Prácticum (I y II).

A continuación se muestran los resultados de los estadísticos descriptivos y los datos sobre comparación de medias de las competencias profesionales que forman parte de las dimensiones que exhibieron diferencias entre las valoraciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y el Grado de Maestro en Educación Primaria, en función del Prácticum.

3.2.2.1. Grado de Maestro en Educación Infantil.

Análisis anteriores revelaron que cuatro dimensiones presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II de esta titulación, a saber: “Competencias Metodológicas”, “Competencias Técnicas”, “Competencias Participativas” y “Competencias de Implicación”. Siguiendo este mismo orden, en este apartado se exponen los resultados del tratamiento descriptivo y comparación de medias en las competencias profesionales que integran cada una de estas dimensiones.

En la dimensión “Competencias Metodológicas”, tal como se puede apreciar en la tabla 27, tanto el primer como el sexto ítem presentan diferencias significativas en las puntuaciones medias de ambos Prácticum. En el Prácticum I, las medias de estos ítems corresponden a los valores 2,58 y 2,67; mientras que en el Prácticum II, a 3,11 y 3,85, respectivamente. En cuanto a los valores en las desviaciones típicas de estos ítems, cabe destacar que los índices más elevados se sitúan en el Prácticum I (Primer ítem=1,278; Sexto ítem=1,134). Toda esta información es indicativa de que estos ítems, además de

ser los peores evaluados por los estudiantes del Prácticum I, tiene una amplia variabilidad y dispersión entre sus alternativas de respuesta.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Metodológicas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS METODOLÓGICAS”	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.	2,58	1,278	3,11	1,067
2. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.	3,28	1,059	3,73	0,882
3. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.	3,39	0,971	3,90	0,943
4. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.	3,05	1,097	3,37	1,007
5. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.	3,21	1,166	3,77	0,958
6. Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	2,67	1,134	3,85	0,942
7. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,54	1,047	3,85	0,974
8. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.	3,43	0,965	3,94	0,858

En cuanto a la dimensión “Competencias Técnicas”, al revisar los resultados de la tabla 28 se puede observar que el sexto y el séptimo ítem presentan diferencias significativas entre las puntuaciones medias de ambos Prácticum. En el Prácticum I, la media del sexto ítem es de 2,81; en tanto, en el Prácticum II, es de 3,45. Por su parte, la media del séptimo ítem corresponde a 2,87 en el Prácticum I, y a 3,36 en el Prácticum

II. Al igual que en la dimensión anterior, las desviaciones típicas más altas de estos ítems, junto con los valores más bajos de las medias, afectan al Prácticum I.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Técnicas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS TÉCNICAS”	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Conocer los documentos oficiales propios de la realidad escolar: proyecto educativo, programación docente y programación de aula.	3,40	0,972	3,59	1,079
2. Conocer el funcionamiento y organización del centro educativo en el que se desarrolla la práctica.	3,86	0,899	3,69	0,880
3. Saber identificar las necesidades y oportunidades de la realidad educativa del centro.	3,66	0,926	3,61	0,990
4. Aprender cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,67	0,981	3,86	0,928
5. Examinar los recursos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.	3,16	0,945	3,72	0,873
6. Conocer las habilidades sociales en el trato y relación con el entorno familiar de los alumnos.	2,81	1,095	3,45	1,091
7. Conocer las estrategias de observación y análisis de contextos educativos.	2,87	1,159	3,36	0,996
8. Conocer las estrategias para abordar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales presentes en el aula y en el centro.	3,23	1,155	3,58	1,116

Por otro lado, la tabla 29 -relativa a los resultados de la dimensión “Competencias Participativas”- deja en evidencia que sólo una competencia profesional presenta diferencias significativas entre las valoraciones del Prácticum I y el Prácticum II. Concretamente, el cuarto ítem exhibe, en el Prácticum I, una media de 2,46 y, en el Prácticum II, una de 3,01. Conviene destacar que el valor más alto en la desviación

típica de este ítem se sitúa en el Prácticum I (1,222), aunque el índice presentado en el Prácticum II es igualmente elevado (1,212). Por esta razón, se puede afirmar que este ítem, si bien es mejor valorado por los estudiantes del Prácticum II, demuestra un bajo acuerdo al momento de ser evaluado por los sujetos de ambos Prácticum.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Participativas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS”	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Trabajar en equipos interdisciplinarios o del mismo ámbito.	3,18	1,133	3,30	1,118
2. Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la cual se pertenece.	3,11	1,378	3,20	1,241
3. Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad escolar.	3,03	1,219	3,31	1,189
4. Colaborar en propuestas de mejora de la calidad de la enseñanza en el centro.	2,46	1,222	3,01	1,212

Finalmente, respecto a la dimensión “Competencias de Implicación”, la tabla 30 refleja que el primer ítem posee diferencias estadísticamente significativas en las medias alcanzadas por ambos Prácticum. En el caso del Prácticum I, este ítem presenta una media de 2,86 y, en el Prácticum II, la media se sitúa en un valor de 3,40. Una vez más, el valor más elevado en la desviación típica de este ítem recae en el Prácticum I con un índice 1,237, frente a un 1,087 en el Prácticum II. De todas maneras, estos últimos valores, al ser evidentemente altos, ponen en evidencia una alta variabilidad y dispersión en las respuestas que los estudiantes de esta titulación dan a este ítem.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias de Implicación” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Infantil).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS DE IMPLICACIÓN”	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Conocer los cauces de colaboración del centro con distintos sectores de la comunidad educativa, en especial con las familias de los alumnos.	2,86	1,237	3,40	1,087
2. Asumir el proyecto educativo del centro.	3,38	1,124	3,50	1,119
3. Comprometerse con la mejora educativa del centro.	3,42	1,128	3,71	0,973

3.2.2.2. Grado de Maestro en Educación Primaria.

Los resultados del contraste sobre medias realizados anteriormente a través del estadístico *t* evidenciaron que dos de las siete dimensiones competenciales evaluadas por los estudiantes de este Grado de Magisterio presentaban diferencias significativas. Efectivamente, tanto la dimensión “Competencias Metodológicas” como el factor “Competencias Sociales” exhibieron valores inferiores en la Sig. (bilateral) asociada a la Prueba T para la igualdad de medias ($p < 0,05$).

Si se analizan las puntuaciones medias alcanzadas en las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Metodológicas” (Tabla 31), es posible comprobar que no existen diferencias significativas entre las valoraciones que los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II otorgan a dichas competencias. Al revisar los resultados de la prueba *F de Levene* (arrojados en la Prueba T de Student para muestras independientes), se advierte que los datos de esta dimensión en particular no permiten asumir igualdad de varianzas. Como consecuencia, no se presentan diferencias

estadísticamente significativas y es complicado establecer generalizaciones sobre los resultados.

Tabla 31. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Metodológicas” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Primaria).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS METODOLÓGICAS”	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.	3,15	1,367	3,07	1,078
2. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.	3,69	1,155	3,79	0,824
3. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.	3,47	1,098	3,80	0,844
4. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.	3,25	1,167	3,53	0,872
5. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.	3,47	1,209	3,97	0,845
6. Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	3,31	1,155	3,80	0,901
7. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,65	1,001	3,76	0,891
8. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.	3,69	1,098	3,88	0,796

Por último, en cuanto a la dimensión “Competencias Sociales”, los datos organizados en la tabla 32 muestran que sólo una competencia profesional presenta diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los estudiantes de ambos Prácticum. Específicamente, estas diferencias recaen sobre el segundo ítem, con una media de 4,04 en el Prácticum I; frente a un 3,78 en el Prácticum II. En esta oportunidad, los estudiantes del Prácticum I evalúan mejor el aporte de su experiencia

práctica en la adquisición y desarrollo de esta competencia, aunque el elevado índice en la desviación típica (1,040) permite afirmar la existencia de una alta variabilidad y heterogeneidad entre las respuestas de estos sujetos. No obstante, esta situación también es reconocible en el Prácticum II, pues la desviación típica asociada a este ítem es igualmente alta (1,009).

Tabla 32. Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión “Competencias Sociales” en función de la variable “Prácticum” (Grado de Maestro en Educación Primaria).

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA				
DIMENSIÓN “COMPETENCIAS SOCIALES”	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Promover instancias de comunicación con el equipo docente del centro para el desarrollo de proyectos u otras tareas educativas.	3,50	1,098	3,07	1,096
2. Establecer buenas relaciones interpersonales en el contexto del trabajo.	4,04	1,040	3,78	1,009
3. Cumplir los compromisos adquiridos con el equipo docente del centro.	3,88	1,020	3,74	1,038

**CUARTA PARTE: SÍNTESIS DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo VII. Discusión, conclusiones, limitaciones e implicaciones del estudio.

1. Preámbulo.

El presente estudio ha profundizado en una interesante línea de investigación centrada en la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de los estudiantes de los Grados de Magisterio. El especial interés que cobra este enfoque en el marco de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior es innegable, toda vez que -incluso ya adaptados los antiguos títulos universitarios a los nuevos Grados- se continúan buscando nuevas fórmulas para que las experiencias prácticas universitarias, fundamentadas en una formación por competencias, aseguren una preparación de calidad a lo largo de toda la vida de los futuros profesionales.

De ahí que este estudio, al indagar respecto de cuáles son las competencias específicas que se movilizan durante el Prácticum en el Grado de Maestro en Educación Infantil y el Grado de Maestro en Educación Primaria, constituye una oportunidad para conocer cuál es el aporte concreto del Prácticum (práctica en el centro, tutorías, seminarios y trabajos de la Facultad) al fomento de las mismas. Junto con ello, contribuye a establecer si el lugar preponderante que ocupa el componente práctico en la formación universitaria está desarrollándose de manera idónea, en el sentido de propiciar experiencias de aprendizaje que movilicen en los estudiantes de Magisterio todos los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para la enseñanza.

A efectos de cumplir con estos propósitos generales, se consideró pertinente recabar información a partir del punto de vista de los estudiantes de los Grados de Magisterio, pues ellos –sin lugar a dudas- conforman una de las fuentes más directas

para conocer la contribución del Prácticum en el proceso de aprendizaje de las habilidades profesionales propias del quehacer docente. Así pues, partiendo con la elaboración y la validación de un instrumento *ad hoc* que permitiera recoger los datos necesarios para responder a los objetivos generales y específicos de esta investigación, y siguiendo con la selección de una metodología cuantitativa y un diseño transeccional descriptivo, se realizó este estudio con una muestra de estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria de una Universidad Pública española.

Luego de que los datos fueran tratados estadísticamente por medio de diversas técnicas, se obtuvieron resultados reveladores que abren paso al planteamiento de algunas discusiones que permiten contrastar dichos resultados tanto con la bibliografía que forma parte del marco teórico de esta tesis como con otros estudios relacionados con el tema. La información que se desprenda de estas discusiones ayudará a validar este estudio en cuanto al método empleado y a su adecuación con el conocimiento previo, y suscitará una serie de conclusiones que intentan dar respuesta a las interrogantes y a los objetivos planteados en un comienzo.

De esta manera, el propósito de este capítulo es, por un lado, exponer las discusiones y las conclusiones de los resultados que han surgido a partir del análisis y el tratamiento de los datos y, por otro, revelar las limitaciones de la investigación y sus implicaciones futuras. Cabe destacar que, a diferencia del capítulo anterior, la información correspondiente a la discusión y a las conclusiones no se ha organizado en función de las variables de estudio, sino de acuerdo a los objetivos generales y específicos. Esta decisión obedece a la necesidad de discutir y concluir los resultados del proceso de construcción y validación del cuestionario, pues dicho proceso

corresponde a uno de los objetivos fundamentales de este estudio y, evidentemente, no es una variable.

2. Discusión.

En este trabajo de investigación, se plantearon dos objetivos generales. El primero de ellos fue elaborar un instrumento para medir las percepciones de los estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria respecto a la aportación del Prácticum en la movilización de competencias profesionales. En tanto, el segundo objetivo general fue conocer los puntos de vista de los futuros maestros en torno a la contribución del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias necesarias para la enseñanza. Estos objetivos generales se dividieron en varios objetivos específicos, sobre los cuales se emitirán determinadas discusiones a la luz de los resultados.

2.1. Propiedades psicométricas de la escala propuesta (Primer objetivo específico del objetivo general I).

Los instrumentos de medida requieren, necesariamente, de un proceso de validación que asegure su confiabilidad y consistencia interna al momento de ser aplicados a los sujetos de estudio. Por esta razón, el cuestionario elaborado para los fines específicos de esta investigación fue sometido a diversos análisis con el propósito de determinar sus propiedades psicométricas. De manera general, se puede señalar que los resultados corroboran que el cuestionario ***“Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”*** está bien construido, pues presenta adecuados niveles de fiabilidad y validez.

Concretamente, la validez de contenido (juicio de expertos,) aplicada a la totalidad del instrumento a través de la fórmula de Lawshe (1975), mostró un índice bastante satisfactorio (IVC=0,8). Por ende, este resultado permite afirmar que el contenido del cuestionario se ajusta adecuadamente a los objetivos del estudio. Por otra parte, el análisis factorial realizado a la cuarta variable demostró que los reactivos contribuyeron de manera aceptable al cuestionario, pues todos alcanzaron puntuaciones superiores a 0.3, el valor mínimo establecido para que los ítems sean estadísticamente significativos (Nunnally & Berstein, 1995). Sin embargo, conviene recordar que para realizar el análisis factorial se estableció un criterio de selección de ítems más estricto, siguiendo a autores como Hair et al. (1999) y Morales, P. (2011), quienes sugieren un índice de correlación de ítems en torno a 0.4.

De los 43 ítems sometidos al análisis factorial exploratorio, sólo uno no presentó un valor igual o superior a 0.4, motivo por el cual fue eliminado. Otros ocho ítems fueron descartados por baja correlación teórica con el factor a los que pertenecían o por formar parte de un factor con menos de tres variables. Estos resultados son indicativos de un alto poder discriminante de los ítems, lo cual puede ser explicado por el tamaño de la muestra que formó parte del proceso de validación ($n=211$). De acuerdo a Morales, P. (2011), si el número de sujetos no baja de 200 –y hay al menos 5 sujetos por ítem- disminuye el error típico de los coeficientes de correlación. Si se considera este planteamiento, el tamaño ideal de la muestra para el análisis factorial de este estudio sería de 215 sujetos (43×5), muy cercano al utilizado.

Por otro lado, el análisis de fiabilidad de la cuarta variable por medio del Método de Alfa de Cronbach reveló un alto índice de consistencia interna, pues la totalidad del instrumento arrojó un valor de 0,930. En tanto, los índices de los 7 factores finales

oscilaron entre 0,745 y 0,872. Estos resultados coinciden con otros instrumentos que han sido elaborados (desde diversas áreas del conocimiento) con el objetivo de medir las percepciones de los estudiantes universitarios en cuanto a ciertos aspectos de las competencias.

Así por ejemplo, dentro de esta línea se encuentran los *Cuestionarios para conocer la valoración de la importancia de las competencias transversales*, de Alonso (2010); el *Cuestionario para conocer las competencias comunicativas de los futuros docentes*, de Domingo et al. (2010); el *Cuestionario de percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación*, de Iglesias (2009); el *Cuestionario de competencias profesionales del maestro*, de Pérez, M^a P. (2008); el *Inventario de Competencias Socio emocionales–Importancia y Presencia en estudiantes de Ciclos formativos y de Universidad*, de Repetto, Beltrán, Garay & Pena (2006) y los *Cuestionarios sobre percepción de las competencias genéricas en el Prácticum en Psicopedagogía y Logopedia*, de Rodicio & Iglesias (2011).

Finalmente, en cuanto a la validez de constructo, el análisis factorial exploratorio reveló una solución inicial de 11 factores que explican el 67,495% acumulado de la varianza total. Estos factores iniciales fueron reducidos a 7, a partir de criterios relacionados con el poder discriminante de los ítems, la correlación teórica entre los reactivos de cada factor y el número mínimo de elementos por dimensión (3 ítems). Al quedar el constructo constituido por 7 factores, el porcentaje de la varianza se redujo a un 56,815%, valor un tanto más bajo que el 60% recomendado en estudios del área de las Ciencias Sociales (Hair et al., 1999).

El porcentaje de varianza obtenido con los 7 factores, aunque no cumple en estricto rigor con el índice propuesto por los especialistas, se encuentra dentro de lo

esperado. Esto puede explicarse por el hecho de que el propio constructo de las competencias profesionales presenta un carácter polisémico y multidimensional que dificulta una definición unívoca y, por tanto, el establecimiento de una estructura fija de competencias y dimensiones competenciales. Así quedó demostrado en el recorrido bibliográfico plasmado en el marco teórico de esta investigación, puesto que –desde el ámbito educativo- los autores han propuestos distintos dominios de competencias: la ANECA (2004) plantea cuatro ámbitos competenciales; Comellas (2000), dos bloques; Perrenoud (2004a), diez dominios; Tejada (2009b), tres dimensiones competenciales; Escudero (2006) y Galvis (2007), cuatro dimensiones, etc.

De esta forma, los resultados de este estudio coinciden con los planteamientos de los autores mencionados anteriormente, ya que la configuración del constructo de las competencias admitiría la presencia de varias dimensiones. Por todo lo anterior, y de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas psicométricas realizadas, se puede afirmar que el cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación permite medir las percepciones de los estudiantes de los Grados de Magisterio en cuanto al aporte del Prácticum en la movilización de competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

2.2. Competencias y dimensiones competenciales del Prácticum (Segundo objetivo específico del objetivo general I).

La construcción del cuestionario empleado en este estudio incluyó la redacción de un extenso banco de ítems de competencias profesionales que se movilizan durante el Prácticum de los Grados de Magisterio. Dicho listado de competencias se fundamentó en una amplia revisión bibliográfica, expuesta en el marco teórico de esta investigación. Para poder definir cuáles son las competencias y las dimensiones competenciales

involucradas en el Prácticum, se realizaron estudios de confiabilidad y validez que permitieron establecer 34 competencias agrupadas en 7 factores. Esta estructura factorial no sólo contribuyó a la configuración del constructo de las competencias en el Prácticum de los futuros maestros, sino que también permitió cumplir con el segundo objetivo específico del objetivo general I.

Si se compara esta estructura factorial con las dimensiones propuestas por la literatura, se puede afirmar que no existe un estricto paralelismo. Esta situación se debe, como se ha indicado en el apartado anterior, a que el constructo de las competencias se encuentra en constante reformulación y, por lo mismo, aún no ha aparecido una definición única e irrevocable de las competencias. Sin embargo, la literatura pone de manifiesto ciertos puntos en común a la hora de conceptualizarlas y, en este caso, al momento de delimitarlas en el Prácticum de los Grados de Educación. Efectivamente, numerosos autores han sugerido áreas competenciales específicas para este Prácticum y, en muchos casos, es posible advertir notorias correspondencias entre ellas y el cuestionario de esta investigación.

Así por ejemplo, Tejada (2005), basado en la aportación de Bunk (1994), plantea cuatro dimensiones de competencias de acción profesional que deben contemplarse en el Prácticum: *Competencias Técnicas* (saber), *Competencias Metodológicas* (saber hacer), *Competencias Participativas* (Saber estar) y *Competencias Personales* (Saber ser). La estructura factorial del cuestionario de este estudio recoge estas cuatro dimensiones, por lo tanto, se puede afirmar que el constructo teórico que emerge de los análisis de validez y confiabilidad coincide con la propuesta del experto.

Por otro lado, González, M. (2001) señala que el Prácticum incide en el desarrollo de competencias vinculadas a cuatro tipos de habilidades: *Habilidades*

sociales y relacionales, Habilidades técnicas funcionales, Habilidades profesionales y Habilidades Reflexivas y críticas. Al analizar la conceptualización de cada grupo de habilidades, se puede observar que concuerdan con los siguientes cuatro factores del instrumento creado para esta investigación: Competencias Sociales, Competencias Técnicas, Competencias Metodológicas y Competencias Reflexivas (respectivamente).

Del mismo modo, las tres dimensiones competenciales formuladas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU, 2008) presentan un alto grado de correspondencia con todos los factores del instrumento, a saber: la *Dimensión “Colaborar con una institución”* se relaciona con los factores “Competencias Participativas”, “Competencias Sociales” y “Competencias de Implicación”; la *Dimensión “Actuar profesionalmente en un contexto”*, con los factores “Competencias Técnicas” y “Competencias Metodológicas”; y la *Dimensión “Investigar/Innovar en un contexto”*, con los factores “Competencias Personales” y “Competencias Reflexivas”.

Igualmente, las propuestas de otros especialistas como Armegol, Castro & Jariot (2011), Cabrerizo, Rubio & Castillo (2010), Medina & Domínguez (2006) y Zabalza (2001, 2005) hacen referencia a una serie de competencias o bloques de competencias que, de una u otra manera, se encuentran presentes en el instrumento de medición elaborado *ad hoc*. Estos hallazgos comprueban que la estructura factorial del cuestionario, al contemplar gran parte de los factores predichos por la literatura, establece y explica un abanico más amplio de competencias o dimensiones competenciales involucradas en el Prácticum de los Grados de Magisterio.

2.3. Grado de satisfacción sobre la organización del Prácticum y el papel de sus principales agentes (Primer objetivo específico del objetivo general II).

En el contexto del Prácticum, la formación personal y profesional de los futuros maestros no depende exclusivamente de la labor realizada por los centros de práctica. Que los futuros maestros adquieran y desarrollen competencias profesionales necesarias para la enseñanza depende, en gran medida, del trabajo colaborativo de todos sus participantes y de una adecuada organización de este componente práctico. Por este motivo, conocer las opiniones de los estudiantes de los Grados de Magisterio acerca de sus aspectos organizativos y del apoyo recibido por sus principales agentes (centro de prácticas, mentores y tutores) constituye un primer acercamiento a la realidad del Prácticum desde una formación por competencias.

Los resultados de este estudio, en cuanto a la organización y desarrollo general del Prácticum, revelan que no existen diferencias significativas entre las opiniones de los estudiantes de ambos Grados de Magisterio y de sus respectivos Prácticum. En general, su aprobación es bastante baja, pues sólo un 1,6% del total de estudiantes ($n=426$) afirma estar “Muy Satisfecho”. Estos hallazgos difieren de los obtenidos en las investigaciones de Álvarez, Iglesias & García (2007) y González & Hevia (2011), ya que los estudiantes encuestados que cursaban titulaciones de Educación valoraron positivamente la dimensión organizativa del Prácticum. No obstante, en relación con otros aspectos, este ámbito obtuvo las puntuaciones más bajas. En este sentido, los resultados de estos estudios coinciden con los de la presente investigación, pues la organización general de las prácticas es el área que presenta un menor grado de satisfacción por parte de los futuros maestros.

Con respecto a la evaluación a los principales agentes del Prácticum, las respuestas de los estudiantes –tal como en el caso anterior- no revelan diferencias sustanciales. Al momento de valorar el apoyo, el trato y la orientación recibida por el centro de prácticas y el Mentor, un alto porcentaje de los estudiantes de ambos Grados de Magisterio admite estar “Muy satisfecho” (un 58,9% de aprobación para el centro de prácticas y un 59,4% para el Mentor). No obstante, cuando llega el turno de evaluar el desempeño de los tutores de la Facultad, el porcentaje máximo aprobación cambia drásticamente, con tan sólo un 9,6%.

En parte, estos hallazgos coinciden con los obtenidos en la investigación de Álvarez et al., (2007), pues también se observa un alto grado de satisfacción de los estudiantes respecto al trato y al soporte recibido por los centros de prácticas. Sin embargo, los futuros maestros se mostraron más satisfechos con el desempeño de sus Tutores de Facultad que con la labor ejercida por los Mentores de los centros, aunque ambos fueron valorados positivamente. En el caso del estudio de González & Hevia (2011), los Tutores y los Mentores también recibieron altos porcentajes de aprobación, pero en esta oportunidad estos últimos recibieron las mayores puntuaciones medias, al igual que en el presente estudio.

Tal como se puede advertir, existen ciertas correspondencias y discrepancias entre la presente investigación y otros estudios que abordan el grado de satisfacción de los futuros maestros con respecto a algunas dimensiones del Prácticum. En general, las investigaciones que forman parte de esta discusión revelan que los estudiantes valoran positivamente todos los ámbitos del Prácticum, aunque comparativamente unas áreas presentan más aprobación que otras. Esta situación no concuerda con el actual estudio, pues si bien los cuatro ámbitos sujetos a evaluación presentan evidentes diferencias

porcentuales, sólo dos áreas son valoradas positivamente (“Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas” y “Apoyo/orientación recibida por el Mentor de prácticas”).

No se puede negar que el apoyo ofrecido a los maestros en formación, tanto en la Facultad como en los centros de prácticas, es parte trascendental de su desarrollo profesional y personal. Sin embargo, tal como advierte Copland (2010), el papel que el mentor o el tutor puedan desempeñar obedece, en gran parte, a un conjunto de criterios determinados por la institución formadora de profesores. Si esto es así, se puede asumir que un Prácticum bien organizado desde la Universidad, y con funciones claramente definidas para cada uno de sus agentes, puede obtener mejores resultados al momento de ser evaluado por sus estudiantes.

Esto podría explicar los hallazgos obtenidos en los estudios propuestos para la discusión, pues en ambos casos los futuros profesores valoraron favorablemente el aspecto organizativo del Prácticum y el desempeño de sus principales agentes. Parece ser que una adecuada organización de las prácticas conlleva, por añadidura, que sus agentes cumplan equitativamente con las expectativas de apoyo, trato y orientación de los futuros profesores. Evidentemente, pueden existir excepciones, pero no cabe duda de que una adecuada relación colaborativa entre las escuelas, las universidades, los mentores y los tutores siempre tendrá un efecto positivo, especialmente en el aprendizaje de los maestros en formación (Tang, 2003).

2.4. Grado de acuerdo o desacuerdo respecto al aporte de los agentes del Prácticum en la movilización de competencias (Segundo objetivo específico del objetivo general II).

El apoyo, el trato y la orientación recibidos de parte de los principales agentes del Prácticum son esenciales en el desarrollo personal y profesional de los futuros maestros. No obstante, este soporte no es suficiente si no se complementa con la entrega de conocimientos y habilidades para que los maestros en formación puedan desempeñarse con éxito en sus primeras experiencias docentes. Conocer, pues, en qué medida los centros de prácticas, la Facultad, los Mentores y los Tutores están contribuyendo a este propósito es imperioso, especialmente en el escenario actual de una formación por competencias, donde la calidad de las experiencias prácticas tiene un papel preponderante.

En los resultados de esta investigación, los estudiantes de los Grados de Magisterio comparten ciertas percepciones en torno a la labor ejercida por estos agentes. De manera general, se puede señalar que tanto los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria manifiestan altos grados de conformidad o acuerdo con las actividades y experiencias ofrecidas por los centros de prácticas y los Mentores para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Por el contrario, el aporte de la Universidad y del Tutor de la Facultad presentan los índices más bajos de aprobación.

Al contrastar estos resultados con los de otros estudios similares, es posible advertir que el centro de prácticas también es considerado como un promotor de experiencias que promueve la movilización de competencias. Así queda reflejado en la investigación de Saka & Saka (2009), donde la mayoría de los estudiantes del Prácticum

I y el Prácticum II de Pedagogía en Ciencias y Pedagogía en Física afirman que, en general, las experiencias proporcionadas por las escuelas contribuyen al desarrollo de habilidades profesionales. De la misma forma, el estudio de Hascher, Cocard & Moser (2004) señala que tanto los futuros maestros como sus mentores consideran que las experiencias de campo (en las escuelas) son la mejor manera de adquirir conocimientos y habilidades como maestro.

Por su parte, la investigación de Smith & Lev-Ari (2005) dio a conocer que, si bien los futuros maestros califican las experiencias prácticas en las escuelas como la mejor fuente de muchos aspectos del conocimiento profesional docente, la formación teórica y práctica otorgada por la Universidad también ocupa un lugar importante en el desarrollo profesional. Junto con ello, estos estudiantes destacaron considerablemente el apoyo emocional y pedagógico recibido de sus Tutores y Mentores durante la práctica. En esta misma línea, el estudio llevado a cabo por Beck & Kosnik (2002) demostró que gran parte de los futuros maestros asumía que la preparación ofrecida por las instituciones de formación docente tenía un alto impacto en su desarrollo profesional.

Los resultados de estos dos últimos estudios no concuerdan con los de la presente investigación, pues los futuros maestros no valoran de igual manera la formación recibida por la Universidad y los centros de prácticas. Así pues, son las escuelas y sus Mentores los que acogen los porcentajes más elevados de aprobación en torno a la gestión que realizan para que puedan adquirir y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes imprescindibles para la enseñanza. En el otro extremo, como se ha indicado, las actuaciones de la Universidad y los Tutores -en pro de su formación como maestros- no son apreciadas de manera favorable.

Esta marcada diferencia al momento de evaluar positivamente un contexto u otro (Escuela y Universidad) puede explicarse, siguiendo a Liston, Whitcomb & Borko (2006), por el hecho de que los futuros y los nuevos profesores sienten que los programas de formación del profesorado no los preparan adecuadamente para las tareas específicas que deben cumplir en las escuelas. El argumento más recurrente, de acuerdo a los autores, es que estos programas dedican más atención a la teoría y no lo suficiente a la enseñanza de habilidades prácticas. Por este motivo, es habitual que los estudiantes de Magisterio vean en las escuelas, y en cada uno de sus factores y participantes, un espacio que les garantizará experiencias y actividades idóneas para enfrentarse con éxito a los primeros retos del proceso enseñanza-aprendizaje. El desafío se encuentra, entonces, en encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica.

2.5. Dimensiones competenciales y competencias profesionales que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes (Tercer y cuarto objetivo específico del objetivo general II).

En esta oportunidad, se ha decidido aglutinar en un solo apartado el tercer y cuarto objetivo específico del objetivo general II, pues ambos se encuentran estrechamente ligados. Efectivamente, mientras que con el tercer objetivo se busca identificar la existencia de posibles diferencias significativas entre las dimensiones competenciales del Prácticum valoradas por los estudiantes de ambos Grados de Magisterio, con el cuarto objetivo se pretende reconocer - en aquellas dimensiones que presentan diferencias- las competencias profesionales específicas que manifiestan desigualdades entre sus puntuaciones medias.

Al analizar los resultados obtenidos tanto en el Grado de Maestro en Educación Infantil como en el Grado de Maestro en Educación Primaria, se puede notar que las

puntuaciones medias de las dimensiones competenciales oscilan entre 2,9683 y 3,8533. Estos valores corresponden a las alternativas “Poco” y “Algo” (respectivamente), con lo cual se puede asumir que la aportación del Prácticum a la adquisición y desarrollo de dichas dimensiones no sería del todo suficiente. Concretamente, y de acuerdo a las opiniones vertidas por los estudiantes, el Prácticum posee una menor contribución en la movilización de la dimensión “Competencias Participativas”, pues presenta las puntuaciones medias más bajas. No obstante, la dimensión “Competencias Personales”, al presentar las medias más elevadas, se transforma en el área donde el Prácticum tiene una mayor repercusión.

Si se focaliza la atención en la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los siete factores, es posible identificar que sólo las dimensiones “Competencias Personales” y “Competencias Reflexivas” no presentan desigualdades. En el resto de las dimensiones, un número no superior a dos competencias específicas exhiben diferencias entre las puntuaciones medias alcanzadas por ambos Grados y sus respectivos Prácticum. Cabe destacar, no obstante, que el mayor número de diferencias significativas entre las dimensiones y sus competencias se manifiesta en el Grado de Maestro en Educación Infantil, donde los estudiantes del Prácticum II revelan las valoraciones medias más altas.

En otros estudios que indagan, entre otras cosas, el aporte del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias desde el punto de vista de los futuros maestros, se observa un cierto grado de correspondencia con los resultados obtenidos en esta investigación. Así pues, en estudios como los de Álvarez, Iglesias & García (2007), García & Martín (2011) y Mérida (2007), una de las dimensiones competenciales más desarrollada gracias al Prácticum corresponde al factor “Competencias Personales”,

denominadas por estos autores como “Competencias del saber ser”, “Competencias de carácter personal” y “Competencias Actitudinales”, respectivamente.

Sin embargo, no es posible advertir similitudes en cuanto a las dimensiones competenciales en las que el Prácticum no exhibe tanta aportación; menos aún se ha podido determinar en esos y otros estudios cuáles son las competencias específicas que presentan diferencias significativas entre los Grados de Magisterio y sus respectivos Prácticum. Esto se puede deber, en primer lugar, a las características propias de cada investigación, pues no todos los estudios coinciden con los propósitos de este trabajo. Por lo mismo, resulta complicado establecer correspondencias con otros tratados que abordan parcialmente, o desde otras perspectivas, los objetivos y el trazado metodológico definido para este estudio.

En segundo lugar, gran parte de estas investigaciones utilizan instrumentos de medida basados total o parcialmente en aportaciones de otros especialistas (Perrenoud, 2004a; Delors, 1996; Tejada, 2005, 2009b; entre otros) o en propuestas estandarizadas (ANECA, 2004; González & Wagennar, 2003; etc.) que, además de no haber sido sometidas a un proceso de validación, sólo presentan algunas de las dimensiones competenciales y las competencias específicas del Prácticum definidas en este estudio. En este sentido, al no existir una teoría unificadora para el constructo de las competencias, debido a su reconocido carácter polisémico, se hace un tanto complejo establecer comparaciones entre los ámbitos competenciales y las competencias sugeridas por la literatura y la estructura factorial revelada en esta investigación.

En tercer y último lugar, no se debe olvidar que las valoraciones de los estudiantes respecto al aporte del Prácticum en la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la enseñanza dependen, en un alto porcentaje, del

tipo de experiencias organizadas por los centros de prácticas y las Universidades. Cuando éstas no satisfacen las expectativas, no sólo las percepciones de los futuros maestros pueden ser desfavorables, sino que también la calidad de los aprendizajes. Debido a esto, tal como se ha advertido en apartados anteriores, es indispensable que todos los agentes involucrados en el Prácticum trabajen de forma sistemática y colaborativa, a fin de que los estudiantes de los Grados de Magisterio puedan adquirir y desarrollar todas las competencias profesionales que les servirán para ejercer como maestros.

3. Conclusiones.

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, y de las discusiones planteadas precedentemente, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

3.1. Acerca del objetivo general y específicos I.

Tras el proceso de elaboración y validación del cuestionario “***Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria***”, se puede afirmar que:

- Este instrumento posee validez de contenido, pues los índices arrojados por los juicios de los expertos así lo establecen (IVC=0,8).
- El análisis factorial exploratorio reveló una solución inicial de 11 factores que explican que explican el 67,495% acumulado de la varianza total. Junto con ello, los resultados de la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett fueron sumamente pertinentes (0,861 y 0,000, respectivamente), con lo cual se puede establecer que este cuestionario posee un constructo subyacente para ser estudiado y validado.

- En cuanto a la validez de constructo, los factores iniciales arrojados por la matriz de componentes rotados fueron simplificados a 7, reduciéndose también la cantidad de elementos (de 43 a 34), los cuales presentan buen poder discriminante. Los factores y los reactivos finales son los siguientes: “Competencias Metodológicas” (8 ítems), “Competencias Técnicas” (8 ítems), “Competencias Participativas” (4 ítems), “Competencias Personales” (4 ítems), “Competencias Reflexivas” (4 ítems), “Competencias Sociales” (3 ítems) y “Competencias de Implicación” (3 ítems).
- Esta estructura factorial coincide, en gran medida, con las dimensiones del Prácticum sugeridas por la literatura. Cabe destacar, como ya se ha advertido, que el hecho de que no exista un ajuste total entre este cuestionario y las propuestas de los diversos especialistas se debe a que las competencias poseen un carácter multidimensional y polisémico que dificulta una definición unívoca de su constructo. De ahí que, en la actualidad, se puedan contar con numerosas y variadas propuestas que provienen desde múltiples áreas, aunque muchas de ellas presentan innegables correspondencias que permiten y facilitan su estudio. Así pues, en la presente investigación, se puede observar que tanto las competencias como las dimensiones competenciales emanadas del proceso de validación concuerdan con los principales tratados relacionados con el tema.
- En el análisis realizado para determinar la fiabilidad global del instrumento y de cada uno de los factores a través del Método de Alfa de Cronbach, los resultados revelaron un alto índice de consistencia interna, pues los valores por factor oscilaron entre 0,745 y 0,872. La totalidad del instrumento, en tanto, arrojó un índice de 0,930, lo cual demuestra un elevado índice de fiabilidad.

Todos estos resultados permiten concluir que el cuestionario elaborado y validado en esta investigación es pertinente para evaluar las percepciones de los estudiantes de los Grados de Magisterio acerca de la contribución del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

3.2. Acerca del objetivo general y específicos II.

Una vez conocidas las percepciones de los estudiantes de los Grados de Magisterio sobre la aportación del Prácticum en la movilización de competencias profesionales, se puede aseverar que:

- En general, no existen diferencias significativas entre los futuros maestros de ambos Grados -y sus respectivos Prácticum- al momento de valorar la organización de las prácticas y el apoyo, trato y orientación recibido por sus principales agentes. Si bien existe un reparto heterogéneo entre las alternativas de respuesta para cada aspecto a evaluar, los porcentajes más altos de satisfacción se encuentran en el papel del Mentor de prácticas y del centro educativo. Por el contrario, el desempeño del Tutor de la Facultad -como guía y soporte durante este proceso - así como la organización general del Prácticum, son las áreas peor evaluadas por los maestros en formación.

Considerando estos resultados y el de otras investigaciones, se puede advertir que las valoraciones de los estudiantes de los Grados de Magisterio hacia los agentes del Prácticum tienden a ser más positivas cuando los aspectos organizativos de las prácticas son considerados satisfactorios. Esto lleva a concluir que una correcta organización del Prácticum, cuyos lineamientos proceden fundamentalmente de la Universidad, puede influir de manera positiva

en el desempeño de sus agentes y, por ende, en la percepción que de éste tengan los futuros maestros.

- En cuanto al grado de acuerdo o desacuerdo sobre el aporte de los agentes del Prácticum en la movilización de competencias profesionales necesarias para la enseñanza, los hallazgos de este estudio revelan que los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II de ambos Grados de Magisterio concuerdan en evaluar positivamente las actividades y experiencias ofrecidas por el centro educativo y el Mentor. Asimismo, coinciden en otorgar los porcentajes más bajos de aprobación a la gestión realizada por la Universidad y sus Tutores en pro de su formación como maestros.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos en la medición del grado de satisfacción de los estudiantes con la organización del Prácticum y el soporte recibido de sus principales agentes, se puede comprobar que existe una marcada tendencia a percibir que la institución formadora (Universidad) y su agente más representativo (Tutor) no responden a las demandas de apoyo emocional, profesional y pedagógico indispensables para sortear con éxito esta etapa. Por el contrario, los centros de práctica y el Mentor no sólo son vistos como las principales fuentes de orientación y soporte durante el Prácticum, sino también como referentes para adquirir y desarrollar competencias profesionales.

De lo anterior se puede colegir que los futuros maestros perciben que la Universidad y sus formadores están desatendiendo las exigencias y las expectativas de lo que debería ser un buen Prácticum, tanto en lo que respecta a su organización como a la calidad de las experiencias de aprendizaje. Este hecho, sin embargo, trasciende la esfera del Prácticum, puesto que los estudiantes de ambos Grados de Magisterio no están de acuerdo en que los

conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la Universidad sean de utilidad para adquirir y desarrollar competencias profesionales durante su experiencia práctica. Debido a esto, no es de extrañar que los maestros en formación conciban al Prácticum como un contexto clave para aprender y potenciar sus habilidades pedagógicas.

- Por otro lado, los resultados reflejan que la contribución del Prácticum en la movilización de las competencias y las dimensiones competenciales propias de este período es un tanto baja. Efectivamente, las puntuaciones medias alcanzadas por los estudiantes de ambos Grados de Magisterio, y sus correspondientes Prácticum, recaen en las alternativas “Poco” y “Algo” (principalmente en esta última), lo cual demuestra que este componente formativo no estaría aportando mayormente en la adquisición y el desarrollo de las competencias profesionales. Particularmente, en la dimensión “Competencias Participativas”, el Prácticum presenta un menor aporte; en tanto, en el factor “Competencias Personales”, ejerce una mayor influencia. De estos hallazgos se desprende la idea de que el Prácticum ayuda a los maestros en formación a fortalecer su dimensión personal, promoviendo—entre otros aspectos- la construcción de una visión personal de la realidad educativa y la necesidad de investigar desde la propia práctica, todo esto con el fin de aprender los conocimientos, las habilidades y las actitudes indispensables para el desempeño profesional.

Sin embargo, respecto al proceso de socialización docente, fundamental para adquirir y desarrollar “Competencias Participativas”, la contribución del Prácticum sería insuficiente. Esta situación puede deberse a que las actuaciones de los estudiantes en práctica no sobrepasan el límite de la sala de clases, por lo cual sus interacciones con otros miembros de la comunidad educativa se ven

reducidas considerablemente. Efectivamente, muchos Prácticum están orientados básicamente a que los futuros maestros adquieran habilidades para su quehacer pedagógico en las aulas, dejando a un lado el resto de las áreas de desarrollo personal y profesional.

Debido a esto, resulta entendible que los futuros maestros perciban que el Prácticum no les ayuda a aprender cómo trabajar con otros colegas, a involucrarse con las familias o a colaborar con los distintos agentes de la realidad educativa. En este sentido, el Prácticum - además de atender a la movilización de competencias para que los estudiantes de los Grados de Magisterio sepan actuar idóneamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje- debe promover actividades y experiencias prácticas que les permitan conocer y comprender cómo se desarrollan las distintas dinámicas de participación entre todos los agentes de la comunidad escolar.

Con respecto a la presencia de diferencias significativas entre las dimensiones del Prácticum, los hallazgos revelan que cinco de los siete factores exhiben desigualdades, aunque en ellos es posible advertir que sólo una o dos competencias específicas presentan puntuaciones medias que difieren estadísticamente entre ambos Grados de Magisterio y sus correspondientes Prácticum. Dichas diferencias oscilan principalmente entre las alternativas “Poco” y “Algo”, lo cual deja entrever que, si bien estadísticamente las opiniones de los estudiantes pueden ser distintas en cuanto a la aportación del Prácticum en la movilización de las dimensiones y las competencias específicas, el margen de diferencia es muy estrecho.

Estos resultados llaman especialmente la atención, pues no sólo se puede deducir que el Prácticum no está contribuyendo a la formación de competencias

profesionales en los futuros maestros, sino que las actividades y las experiencias que éstos realizan no difieren de manera sustancial entre los Prácticum de cada Grado. Ciertamente, que los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II de cada Grado expresen valoraciones similares sobre el aporte del Prácticum en la movilización de competencias conduce a pensar que no existiría una evolución en el aprendizaje de las mismas, pues las experiencias ofrecidas no tendrían la calidad para favorecer su adquisición y desarrollo.

Esta situación, además de generar preocupación, conlleva –una vez más- a replantear la actual organización de las prácticas en los Grados de Magisterio, especialmente en lo que respecta a las competencias que se deben movilizar en cada uno de sus Prácticum. En este sentido, las instituciones formadoras de maestros, así como los centros de prácticas, deben ser conscientes de que el progreso de los aprendizajes no depende exclusivamente del aumento paulatino de días y horas que los futuros maestros pasan en las escuelas.

Si bien la carga temporal en cada Prácticum es relevante, no puede ser considerada como la única alternativa para que los estudiantes aprehendan las habilidades que les permitirán actuar con éxito en los distintos ámbitos de su quehacer docente. La clave está, por cierto, en el diseño un Prácticum que genere contextos y experiencias que contribuyan al desarrollo personal y profesional de todos los maestros en formación. Para ello, sin duda alguna, se requiere del trabajo colaborativo de todos sus agentes.

4. Limitaciones del estudio e implicaciones futuras.

A pesar de que esta investigación ha cumplido con todos los objetivos generales y específicos propuestos en un comienzo, presenta ciertas limitaciones que, aunque

perfectibles, recaen en aspectos básicos del estudio, tales como el diseño metodológico, la técnica de muestreo seleccionada y el instrumento utilizado. De dichas limitaciones, no obstante, surgen una serie de implicaciones y recomendaciones para investigaciones futuras, todas ellas enfocadas a mejorar el conocimiento en torno a la adquisición y desarrollo de competencias profesionales desde el Prácticum de los Grados de Magisterio.

Con respecto al primer punto, el diseño metodológico, conviene recordar que para esta investigación no experimental cuantitativa se escogió un diseño transeccional descriptivo, que se caracteriza por recolectar los datos en un tiempo único con el propósito de describir los fenómenos y analizar su impacto en un momento dado. Si bien este tipo de diseño es sumamente útil para indagar la incidencia de diversas variables en una población, el hecho de que sólo puedan ser estudiadas en un momento determinado restringe la posibilidad de observar si dichas variables sufren cambios significativos a través del tiempo.

Atendiendo a esta situación en función de los resultados de este estudio, se puede advertir que no existen diferencias sustanciales entre las valoraciones que los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II de cada Grado de Magisterio emiten sobre las distintas variables relacionadas con su experiencia práctica. Concretamente, y a modo de ejemplo, el aporte del Prácticum en la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales no varía mayormente entre un Prácticum y otro, lo que hace suponer que no existiría una evolución en el aprendizaje de competencias profesionales en los estudiantes de cada Grado.

Esta conclusión, sin embargo, sólo podría confirmarse si se realizara un estudio longitudinal para analizar la evolución personal y profesional de los estudiantes desde el

primer hasta el último Prácticum de cada titulación. En este estudio, tal como quedó de manifiesto en capítulos anteriores, los sujetos del Prácticum I y el Prácticum II de cada Grado de Magisterio corresponden a muestras diferentes, por lo cual no se puede afirmar tajantemente que la similitud presente en gran parte de los resultados refleje que las variables estudiadas no estén evolucionando a través del tiempo. Por esta razón, sería conveniente realizar estudios longitudinales que permitan medir el impacto real que tiene el Prácticum durante toda la formación inicial docente.

En cuanto a la técnica de muestreo, se seleccionó una del tipo no probabilística, debido a la dificultad para conseguir que las Universidades públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid accedieran a participar en esta investigación. No cabe duda de que hubiera sido más adecuado escoger un muestreo probabilístico, pues posee la ventaja de reducir el error en las predicciones. En este sentido, como se pudo observar en el análisis realizado a la cuarta variable, los resultados de la *Prueba F de Levene* (asociada a la comparación de medias) no permitieron asumir igualdad de varianzas en todas las dimensiones competenciales, pues los grupos proceden de poblaciones con distintas varianzas. Como consecuencia, la generalización de los resultados en estos casos se vio limitada.

Que la generalización de los hallazgos obtenidos en esta investigación se haya visto reducida por las características propias de la muestra, así como por el procedimiento de muestreo empleado, conduce a la necesidad de realizar estudios que contemplen alguna clase muestreo aleatorio. Asimismo, y con el objetivo de asegurar la homogeneidad de varianzas de los grupos, sería adecuado no sólo ampliar la muestra con sujetos de todos los Prácticum de los Grados de Magisterio de la Universidad que formó parte de este estudio, sino también con estudiantes de otras universidades.

Resulta innegable admitir que la información proveniente desde diversas instituciones formadoras de maestros puede ayudar a conocer, en mayor profundidad, el actual aporte del Prácticum en la movilización de competencias profesionales para la enseñanza. Junto con ello, permitiría conocer si el progreso en el aprendizaje de las mismas coincide o difiere entre un Prácticum y otro, lo cual favorecería el diseño de actividades y experiencias prácticas acordes a cada etapa del desarrollo personal y profesional de los futuros maestros. Cabe destacar, no obstante, que si esta investigación no considera los otros Prácticum de ambos Grado de Magisterio (el III y el IV), es porque al momento de llevar a cabo este estudio, sólo el Prácticum I y el Prácticum II estaban en curso.

En relación con el instrumento de medición (un cuestionario con preguntas cerradas), se debe mencionar que –si bien permite el acceso a un mayor número de sujetos en cada aplicación y facilita la codificación y el análisis de los datos- presenta la desventaja de no favorecer la profundización sobre ciertos aspectos relevantes para la investigación. Así por ejemplo, hubiera sido interesante indagar detenidamente las causas que explican, desde la perspectiva de los futuros maestros, los bajos niveles de aportación del Prácticum en la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza. Con esta información, se podrían conocer más de cerca las actuales fortalezas y debilidades de las experiencias prácticas diseñadas por la Universidad y los centros educativos.

Por lo anterior, futuras investigaciones podrían configurarse desde un método mixto que combine la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Estos últimos pueden ser obtenidos por medio de entrevistas en profundidad y grupos de discusión, excelentes opciones para complementar la información proporcionada por el

cuestionario y explorar otros ámbitos del Prácticum. Igualmente, sería interesante considerar la opinión de otros agentes del Prácticum, tales como el Tutor de la Facultad y el Mentor del centro de prácticas (entre otros), utilizando las mismas técnicas cuantitativas y cualitativas.

Aunque este estudio está enfocado en recabar información relevante a partir de la percepción de los maestros en formación, no se puede desconocer el hecho de que la mirada de otros agentes del Prácticum puede aportar más y mejores antecedentes sobre la realidad estudiada. Indudablemente, las opiniones que se emitan desde el contexto de la Universidad y de las Escuelas revelarán un panorama más amplio y menos sesgado de los aciertos y las necesidades del Prácticum dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Los hallazgos obtenidos desde este enfoque pueden conducir a replantear las funciones de Tutores y Mentores y a redefinir los modelos más recientes del Prácticum.

Para alcanzar estas transformaciones, no basta con la aparición de estudios aislados que aborden esta temática desde un plano exclusivamente teórico, sino que es indispensable que desde las propias Universidades se generen instancias de investigación que se traduzcan en acciones concretas para la mejora del Prácticum. De igual manera, cabría plantear la posibilidad de que las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas de España supervisaran la labor ejercida por las instituciones formadoras de maestros y los centros de práctica, especialmente en lo que respecta a la idoneidad de Tutores y Mentores para guiar el Prácticum de los estudiantes. En definitiva, sólo el esfuerzo mancomunado de todos los sectores y actores involucrados puede lograr que el Prácticum se transforme en un espacio ideal para que los futuros maestros adquieran y desarrollen competencias profesionales para toda la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11ª. Ed.). México D.F.: Prentice Hall México.

Alberci, A. & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de las competencias.* Barcelona: Laertes.

Alcázar, A. Mª (2003). Conceptualización teórica del Prácticum en la diplomatura de Magisterio. En J. Gutiérrez, A. Romero & M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 183-189). Granada: Universidad de Granada.

Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654.

Allen, J. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 742-750.

Almazán, L. & Ortiz, A. (2003). Estudio de Prácticum en la Universidad de Jaén. Una propuesta para el cambio desde la NTIC. En J. Gutiérrez, A. Romero & M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 263-269). Granada: Universidad de Granada.

Alonso, P. (2009). Conocimiento de las competencias y metodologías ECTS en alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-10.

Alonso, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de Psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.

Alred, G. & Garvey, B. (2000). Learning to produce knowledge: the contribution of mentoring, *Mentoring & Tutoring*, 8(3), 261–271.

Álvarez, E., Iglesias, M^a T. & García, M^a S. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 65-78.

Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Morata.

Álvarez, M. (2011). Perfil docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107.

ANECA (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1 y 2. Madrid: ANECA. Recuperado el 22 de abril de 2012, de http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

AQU. (2008). *Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de maestro/a.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari da Catalunya.

Armengol, C., Castro, D. & Jariot, M. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. Recuperado el 23 de abril de 2011, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_04.pdf

Aubrun, S. & Orifiamma, R. (1990). *Les competences de 3ème Dimension.* Paris: Conservatoire des Arts et Métiers.

Australian Council of Trade Unions. (1987). *Australian Reconstructed. Mission to Western Europe.* Canberra: AGPS.

Bagnall, R. (2006). Lifelong learning and and the limits of tolerance. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 257-269.

Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283. Recuperado el 27 de mayo de 2012, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330026.pdf>

Bautista, A. (2009). *El Prácticum y campus virtual*. Barcelona: Davinci Continental.

Bautista-Cerro, M^a J. (2006). La importancia del desarrollo de competencias en la asignatura del Prácticum. En E. de Lara & J. Quintanal (Coord.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 63-74). Madrid: Dykinson.

Bautista-Cerro, M^a J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción pedagógica*, 16(1), 6-12.

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Professors and the Practicum: Involvement of University Faculty in Preservice Practicum Supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.

Bers, T. (2001). Measuring and reporting competencies. *New Directions for Institutional Research*, 110, 29-40.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523-538.

Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2^a Ed.) Madrid: Editorial La Muralla.

Blanco, J. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 61-96). Madrid: MEC.

Blas Aritio, F. (2007). *Las competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.

Bloomfield, D. (2009). Working within and against neoliberal accreditation agendas: opportunities for Professional Experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 27-44

Bloomfield, D., Taylor, N. & Maxwell, T. (2004). Enhancing the link between university and schools through action research on teaching practicum. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(3), 355-372.

Bolívar, A. (2007). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero & A. Luis (Eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120). Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Boreham, N. (2002). Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies*, 50(2), 225-237.

Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond & J. Bransford, J. (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey-Bass.

Bullough, R. V., Jr., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V. & Smith, G. (2002). Rethinking field experiences: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68–80.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Cabrerizo, J., Rubio, M^a J. & Castillo, S. (2010). *El Prácticum en los grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social*. Madrid: Pearson Educación.

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 docentes. En A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: MEC.

Carbonell, J. (2007). La educación y la escuela ante los cambios sociales. En A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 9-32). Madrid: MEC.

Cardona, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.

Carless, S. A. & Prodan, O. (2003). The impact of Practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94.

Castilla, M^a T. (2005). El prácticum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradás & M. Zabalza (Coord.). *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 281-295). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Castirona, J. (2001). Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y prácticas sociales: Conferencia de apertura de las X Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. *Revista Contextos de Educación*, 5(4), 17-40.

Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.

Cid, A. & Ocampo, C. (2001, junio). *Funciones tutoriales en el Prácticum: Magisterio y Psicopedagogía*. Comunicación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Recuperado 15 de octubre de 2011, de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/cidyocampo.pdf

Cid, A., Pérez, A. & Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum: Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Recuperado el 5 de enero de 2012, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf

Clift, R. & Brady, P. (2005). Research on methods, courses and field experiences. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum.

Coiduras, J., Gervais, C. & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El Prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29.

Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos (Eds.). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-121). Málaga: Aljibe.

Colás, P. & De Pablos, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

Collis, B. (2007, abril). *Perspectivas de diseño en la educación por competencias.* Conferencia presentada en el Simposio Internacional: *El diseño de las titulaciones por competencias.* Organizado por el V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Recuperado el 17 de mayo de 2011, de <http://www.ub.edu/ice/universitat/cidui.htm>

Comellas, M^a. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 27, 87-101. Recuperado el 17 de septiembre de 2011, de www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20735/20575

Contreras, L., Ramos, J. & Jiménez, R. (2003). El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato. En A. Romero, J. Gutiérrez & M. Coriat (Eds.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 129-135). Granada: Universidad de Granada.

Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466–472.

COSTAC (1990). *A strategic framework for the implementation of a Competency based Training System.* Canberra: AGPS.

Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>

Cotrina, M^a J. & Blanco, F. (2011). El Prácticum del Máster de Secundaria: análisis de los condicionantes institucionales y propuestas de mejora. En S. Ramírez, Ch. Sánchez, A. García & M^a J. Latorre (Coord.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 159-184). Madrid: Editorial EOS.

De Juanas, Á. & Fernández, M^a P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de trabajo social*, 1, 217-230.

De Juanas, Á., Fernández, P., Martín, R., González, M., Pesquero, E. & Sánchez, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437-454.

De La Calle, M^a 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. Recuperado el 1 de junio de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27418316.pdf>

De Miguel, J. M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.* Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

De Miguel, J. M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En J. M. De Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.17-24). Madrid: Alianza.

De Vicente, P., Latorre, M^a J., Pérez, M^a P. & Romero, A. (2005). *Sentido del Prácticum: Necesidades, expectativas y conexión teoría práctica en el Prácticum de las titulaciones de Magisterio.* Recuperado el 22 de enero de 2011, de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/LATORRE,%20PEREZ%20Y%20ROMERO.pdf

Declaración de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas.* Comunicado de la Conferencia de los Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Recuperado el 10 de abril de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

Declaración de Berlín (2003). *Educación Superior Europea.* Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado el 10 de abril de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.* Declaración conjunta de los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado el 10 de abril de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de La Sorbana (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo.* Declaración del encuentro de los Ministros Europeos de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Recuperado el 10 de abril de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

Declaración de Leuven (2009). *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década.* Comunicado de la Conferencia de los Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Recuperado el 10 de abril de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los desafíos en un mundo globalizado.* Comunicación de los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Recuperado el 10 de abril de 2012, de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

Declaración de Praga (2001). *Hacia el área de la Educación Superior Europea.* Declaración del encuentro de los Ministros europeos en funciones de la Educación Superior. Recuperado el 10 de enero de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. & Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación: Un balance.* México: Fondo de Cultura Económica.

Department of Employment & Department of Education and Science. (1981). *A New Training Initiative: An Agenda for Action.* London: HMSO.

Department of Employment Education and Training. (1987). *Skills for Australia.* Canberra: AGPS.

Department of Employment Education and Training. (1989). *Improving Australia's Training System.* Canberra: AGPS.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2a. Ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Domingo, J.; Gallego, J.; García, I. & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 303-323. Recuperado el 30 de septiembre de 2011, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142COL7.pdf>

Domínguez, E. (2003). La licenciatura de magisterio a la luz de las políticas de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero & M. Coriat (Eds.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 91-103). Granada: Universidad de Granada.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.

Echeverría, B. (2003). “Saber” y “Sabor” de la profesionalidad. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, 74, 6-11.

Eckert, H. (2006). Entre fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: La vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55. Recuperado el 23 de septiembre de 2011, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_02.pdf

Eisner, E. (2002). From Episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 375–385.

Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación. En J. M. Escudero & A. Luis (Coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 21-52). Barcelona: Octaedro.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria* [Número monográfico], 1-20. Recuperado el 10 de septiembre de 2011, de www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf

EUA (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. EUA: Bolonia. Recuperado el 21 de abril de 2012, de http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf

Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S., Mesler, J. & Shaver, A. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.

Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-162. Recuperado el 19 de abril de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057120>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Fernández, M. D., Malvar, M. L. & Vázquez, S. (2001, junio). *El Prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales.* Comunicación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum.* Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/fernandeztilve.pdf

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.

García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41. Recuperado el 21 de marzo de 2012, de <http://www.ucm.es/centros/cont/descargas/documento25318.pdf>

García Jiménez, E. (2006). Prácticas externas. En J. M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp-103-132). Madrid: Alianza.

García Jiménez, E., Gil Flores, J. & Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial (Cuadernos de Estadística)*. Madrid: Editorial La Muralla & Editorial Hespérides.

García, M. P. & Morillas, L. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 113-124. Recuperado el 15 de septiembre de 2011, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1302193022.pdf

García, M. S. & Martín, 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.

Gavari, E. (2006). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior. En E. de Lara Guijarro & J. Quintanal Díaz (Coord.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 83-92). Madrid: Dykinson

Goncz, A. (1996). Reconceptualising Competency-based Education and Training: with the particular reference to education for occupations in Australia [Linking essay for]. *Tesis Doctoral*. University Technology Sydney. Sydney: NSW. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de <http://epress.lib.uts.edu.au/dspace/bitstream/handle/2100/303/02/whole/linkingessay.pdf?sequence=2>

Gonczi, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en competencias: de lo atómico a lo holístico. En Cinterfor/OIT. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 161-169). Montevideo: Cinterfor. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de http://www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf

Gonczi, A. & Athanassou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En A. Argüelles (Comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 265-278). México: SEP/CNCCL/CONALEP.

González, E. (2011). El Prácticum en la formación docente: mitos, discursos y realidades. En S. Ramírez, Ch. Sánchez, A. García & M^a. J. Latorre (Coord.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 16-30). Madrid: Editorial EOS.

González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa. Informe Final. Fase I.* Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado el 27 de noviembre de 2011, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/TuningEducational.pdf

González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Prácticum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Coord.). *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 61-97). Lugo: Unicopia.

González, M., Fuentes, M., Oliver, S., Jiménez, J. & Segura, D. (2007). Uso de las TIC y las carpetas de aprendizaje en el Prácticum. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. González, M. Raposo & L. Iglesias (Coord.), *Buenas prácticas en el Prácticum* (pp. 487-498). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

González, M. & Fuentes, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado el 4 de febrero de 2012, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf

González, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la universidad. En P. Colás & J. De Pablos (Eds.). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 27-56). Málaga: Aljibe.

González, X. & Hevia, I. (2011). El Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_09.pdf

Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.

Grudnoff, L. (2011). Rethinking the Practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.

Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. (Position Paper No. 9). Melbourne: B-HERT. Recuperado el 17 de julio de 2011, de <http://www.bhert.com/Position Paper No 9.pdf>

Hair, J., Joseph, F., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª Ed.). Madrid: Prentice Hall.

Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory practice is all? Student teacher's learning in Practicum. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.

Hastings, W. (2004). Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.

Haverback, H. R. & Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher education*, 27(4), 703-711.

Hernández, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: Una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancia*, 3(8). Recuperado el 27 de octubre de 2011, de <http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/345/circunstancia/ano-iii---numero-8-septiembre-2005/investigaciones-en-curso/ensenar-y-aprender-en-la-universidad--una-adaptacion-necesaria-de-las-titulaciones-al-espacio-europeo-de-educacion-superior>

Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. & Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencia y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M. & Monroy, F. (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada, *REOP*, 21(3), 312-319. Recuperado el 14 de abril de 2012, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103008147.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.

Iglesias, M^a J. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación. *REOP*, 20(3), 300-311. Recuperado el 14 de abril de 2012, de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-20Maria%20Josefa%20Iglesias%20Cortizas.pdf>

Jacobs, B., & Van Der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21(47), 535-592.

Joan, P. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33.

Jonnaert, Ph.; Barrette, J.; Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 667-696.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado el 17 de agosto de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875004>

Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(1), 15–26.

Kim, J.O. & Mueller, Ch. (1994). Factor Analysis, Statistical Methods and Practical Issues. En M. Lewis-Beck (Ed.). *Factor Analysis and Related Techniques* (pp. 75-155). London: Sage Publications.

Kincheloe, J., Steinberg, Sh. & Villaverde, L. (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.

Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2a Ed.). New York: Routledge.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.

Lans, T., Wesselink, R., Biemans, H. & Mulder, M. (2004). Work-related lifelong learning for entrepreneurs in the agri-food sector. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 72-88.

Lasnier, F. (2000). *Reússir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.

Latorre, M^a J. (2007). El Prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Revista Campo Abierto*, 26(1), 137-152.

Latorre, M^a J., Pérez, M^a P. & Blanco, F. J. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 85-105. Recuperado el 10 de enero de 2011, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872893.pdf

Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.

Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez & A. Lázaro. *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria* (pp. 249-281). Arjona: Aljibe.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

León, M^a J. & López, M^a. (2006). El Prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552. Recuperado el 25 de marzo de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_22.pdf

Leshem, S. & Bar-Hama, R. (2008). Evaluating teaching practice. *ELT Journal*, 62(3), 257–265.

Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las Competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Ley Orgánica de Universidades. *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (BOE de 24 de diciembre).

Ley Orgánica de Universidades. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades*. (BOE de 13 de abril).

Liesa, M. (2009). El papel del profesor universitario en el Prácticum del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 127-138. Recuperado el 17 de octubre de 2011, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437444.pdf

Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2006). Too Little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.

López, M^a del C. & Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre a formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-12.

López, R. (2007). *Reflexión en torno a la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 15 de octubre de 2011, de http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/010810202239-Reflexi_.html

Maldonado, A. (Coord.). (2004). *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final*. Madrid: ANECA. Recuperado el 19 de abril de 2012, de http://centro.us.es/fccee/ees/informe_final_texto.pdf

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, A. (2008). *Cómo mejorar el Prácticum de Educación social*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria; Servicio de Publicaciones.

Martín, E. & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.

Martín, M^a T. (2006). El Prácticum en la diplomatura de educación social. En E. de Lara & J. Quintanal (Coord.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 11-30). Madrid: Dykinson.

Martín, Q. (2001). *Contrastes de hipótesis (Cuadernos de Estadística)*. Madrid: Editorial La Muralla & Editorial Hespérides.

Martínez, B., Fernández, A., Gros, B. & Romaña, T. (2005). El cambio de la cultura docente en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En V. Esteban (Ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior. XXIV Seminario Inter-Universitario de la Teoría de la Educación* (pp. 95-163). Valencia: Editorial de la UPV.

Martínez, E. & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. Recuperado el 17 de septiembre de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf

Martínez, P., Rubio, M., Garvía, C. & Martínez, M. (2003, noviembre). *Desarrollo de competencias y calidad universitaria*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el trabajo: *Necesidades de formación y diseño curricular por competencias*. Santiago de Compostela.

Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.

Mayor, C. (Ed.). (2001). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Madrid: Síntesis.

Medina, A. & Domínguez, M^a C. (2006). Los procesos de observación en el Prácticum: análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 69-104.

Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación de competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-14.

Mérida, R. & García, M. P. (2005). La formación de competencias en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Recuperada el 24 de octubre de 2011, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. México: Conocer/OIT/Cinterfor.

Mertens, L. (2000). *ISO 9000:2000 y competencia laboral. El aseguramiento del aprendizaje continuo e incluyente en la organización*, 1-12. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.josecontreras.net/Competencias/LeonardMertensOIT/showcontent.pdf>

Michavila, F. (2000). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín Estatal de la Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 1. Recuperado el 14 de marzo de 2012, de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11441/11021>

Michavila, F. & Martínez, J. (2002). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid.

Minor, L., Onwuegbuzie, A. & Witcher, A. (2000, noviembre). *Preservice teachers's perceptions of characteristics of effective teachers: A multi-stage mixed methods analysis*. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Lexington: KY.

Molina, E. (Dir). (2004). La mejora del Prácticum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-32. Recuperado el 26 de mayo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56780205>

Monclús, A. & Sabán, C. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183. Recuperado el 7 de enero de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004710>

Montecinos, C., Walker, H., Rittershausen, S., Núñez, C., Contreras, I. & Solís, M^a C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 278-288.

Morales, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado el 14 de febrero de 2012, de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

Morales, S. (2010). El Prácticum en Educación Social: el portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 33-58. Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/2.pdf>

Mulcahy, D. (2006). Turning the contradictions of competence: competence-based training and beyond. *Journal of Vocational Education and Training*, (52)2, 259-280.

Mulder, M. (2004). *Education, competence and performance: On training and development in the agri-food complex*, 1-24. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de <http://www.wass.wur.nl/NR/rdonlyres/45F8C17A-56FA-4F3D-A28B-BD2BAD53E63/62763/Mulder2005.pdf>

Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 40(41), 5-24.

Mulder, M., Weigel, T. & Collins, 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), 1-25. Recuperado el 28 de octubre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875007>

Muradás, M. & Porta, M. (2007). Las memorias del Prácticum I de maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. González, M. Raposo & L. Iglesias (Coord.). *Buenas prácticas en el Prácticum* (pp. 977-990). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G. & Russel, A. (2000). Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19–35.

National Board of Employment Education and Training. (1988). *Industry Training: the need for change*. Canberra: AGPS.

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf

Nunnally, J.C. & Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw Hill.

ORDEN ECI/3854/2007, 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 Infantil* (BOE de 29 de diciembre).

ORDEN ECI/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* (BOE de 29 de diciembre).

ORDEN 3789/2011, de 26 de septiembre, *de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de Magisterio y especialidades relacionadas con la enseñanza, matriculados en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades durante el curso 2011-2012, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid* (BOCM de 30 de septiembre).

Ovens, A. (2003). Learning to teach through the practicum: a situated learning perspective. En B. Ross, & L. Burrows (Eds.). *It takes two feet: Teaching physical education and health in Aotearoa New Zealand* (pp. 76–90). Palmerston North: Dunmore Press.

Ovens, A. & Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1125-1131.

Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basic for teacher education: Views of Serbian teachers and teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.

Pardo, A. & Ruiz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGrawHill.

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. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf

Pérez, M^a J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Recuperado el 20 de febrero de 2011, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114> - Consultada el 20-02-2011.

Pérez, M^a P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367. Recuperado el 25 de diciembre de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_16.pdf

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado el 1 de octubre de 2011, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, Ph. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.
Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?
Revista de Docencia Universitaria [Número monográfico], 1-8. Recuperado 27 de julio
de 2011, de http://www.redu.m.es/Red_U/m2

**Pesquero, E., Sánchez, M., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S.,
Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M. & Varela, P. (2008).** Las competencias
profesionales de los maestros de primaria. *Revista de Pedagogía*, 241, 447-466.

Raposo, M. (2011). Herramientas y recursos para el desarrollo del Prácticum. En S.
Ramírez Fernández, Ch. Sánchez Núñez, A. García Guzmán & M^a J. Latorre Medina
(Coord.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria*.
Tendencias y buenas prácticas (pp. 31-50). Madrid: Editorial EOS.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento para
la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título Europeo* (BOE
de 11 de septiembre).

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el Sistema
Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de
carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE de 18 de septiembre).

Real Decreto 1272/2003, de 10 de octubre, *por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE de 24 de octubre).

Real Decreto 49/2004, de 19 de enero *sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE de 22 de enero).

Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, *por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior* (BOE de 4 de marzo).

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* (BOE del 25 de enero).

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, de 21 de enero, *por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado* (BOE del 25 de enero).

Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, *por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior* (BOE de 19 de marzo).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales acomodada al Espacio Europeo de Educación Superior* (BOE del 30 de octubre).

Repetto, Beltrán, Garay & Pena. (2006). Validación del «Inventario de Competencias Socio emocionales–Importancia y Presencia–» (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Ciclos formativos y de Universidad. *REOP*, 17(2), 213-223.

Risko, V., Vukelich, C., Roskos, K. & Carpenter, M. (2002). Preparing teachers for reflective practice: Intentions, contradictions, and possibilities. *Language Arts*, 80(2), 134-144.

Rodicio, M^a L. & Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. Recuperado el 7 de enero de 2012, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf

Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153. Recuperado el 1 de junio de 2012, de http://umd.upla.cl/cursos/fmdelbuey/marco_competencias/competencias_en_eees_tipologias.pdf

Roegiers, X. (2007). Curricular reforms guide Schools: but, where to? *Prospects*, 37(2), 155-186.

Romero, J., Luis, A. García, F. F. & Rozada, J. M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero & A. Luis (Eds). *La formación del profesorado a la luz de una “profesionalidad democrática”* (pp. 9-79). Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, 20, 77-88. Recuperado el 17 de marzo de 2012, de <http://minerva.usc.es/bitstream/10347/4999/1/06.Rosales.pdf>

Rubia, B. & Torres, R. (2001, junio). *El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales.* Comunicación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum.* Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/rubia.pdf

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado el 29 de marzo de 2012, de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_18.pdf

Ruiz, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 61-79.

Sahin, M., Akbasli, S. & Yanpar, Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.

Sánchez, P. & Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el EEES*. Madrid: ICE-UCM.

Saka, A. Z. & Saka, A. (2009). Student's teachers' views about effects of school practice on development of their professional skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1597-1604.

Schneckerberg, D. & Wildt, J. (2005). *Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff*, 29-35. Center for Research on Higher Education and Faculty Development, University of Dortmund. Recuperado el 2 de diciembre de 2011, de <http://www.ecompetence.info/uploads/media/ch3.pdf>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.

Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes (rapport au premier ministre)*. Paris: La Documentation Française.

Schwartz, B. (1995). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.

Shkedi, A. & Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teacher's pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 693-711.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching foundations of the reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Simons, .P. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal constructivisme: epiloog. [Desarrollo de la competencia: del conductismo y el cognitivismo al constructivismo social]. *Opleiding en ontwikkeling*, 12, 41-46.

Smedley, L. (2001). Impediments to partnership: a literature review of schooluniversity links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(2), 189-209.

Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in preservice teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Smith, R. (2000). The future of teacher education: principles and prospects. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 7–28.

Spooner, M., Flowers, C., Lambert, R. & Algozzine, B. (2008). Is more really better? Examining Perceived Benefits of an Extended Student Teaching Experience. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(6), 263-269.

Stanulis, R. N., Fallona, C. A. & Pearson, C. A. (2002). ‘Am I doing what I am supposed to be doing?’: mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 71–81.

Stephens, D., & Boldt, G. (2004). School/university partnerships: rhetoric, reality and intimacy. *Phi Delta Kappan*, 85(9), 703-708.

Stewart, J. & Hamlin, B. (1992). Competence-based qualifications: The case against change. *Journal of European Industrial Training*, 16(7), 21-33.

Struyven, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers’ and students’ points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1495-1510.

Suárez, C., Dasú, R. & Sánchez, M^a. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39.
Recuperado el 22 de enero de 2011, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17295/2/articulo3.pdf>

Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483–498

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tejada, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.

Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales II. *Revista Herramientas*, 57, 8-14.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

Tejada, J. (2006, junio). *El Prácticum*. Comunicación presentada en la *Jornada Sobre el Futuro Grado de Pedagogía*. Recuperado el 13 de diciembre de 2010, de http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_12.pdf

Tejada, J. (2009a). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf

Tejada, J. (2009b). Competencias Docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado el 17 de julio del 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711798015>

Tejada, J. & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf

Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.

Tok, S. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4142-4146.

Ugarte, C. & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número especial]. Recuperado el 27 de marzo de 2011, de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>

University of Deusto. Tuning: Educational Structures in Europe (s.f.). *Education-Specific Competences*. Recuperado el 21 de abril de 2012, de <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html>

Urteaga, E. (2009). La política de inserción por la economía de Francia. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 195-216. Recuperado el 23 de febrero de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3171117>

Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista europea de formación profesional*, 40 (1), 74-91.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19. Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56780203.pdf>

Voorhees, R. (2001). Competency-Based learning models: A necessary future. *New Directions for Institutional Research*, 110, 5-13.

Wesselink, R., Biemans, H., Mulder, M. & Van den Elsen, E. (2007). La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 42-57.

Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans, H. & Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829.

Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.

Whitty, G. & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 2(3), 309-318.

Wilson, G. & L' Anson, J. (2006). Reframing the practicum. Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher education*, 22(3), 353-361.

Witcher, A., Onwuegbuzie, A. & Minor, L. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2), 45-57.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. Recuperado el 6 de octubre de 2011, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151/134>

Yániz, C. & Villardón, L. (2004). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Yunus, M., Hashim, H., Ishak, N. & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL preservice teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflections forms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (1998). El Prácticum en la formación de los maestros. En A., Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo & M^a V. Sotomayor Sáez (Coord.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Coord.) *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 1-22). Lugo: Unicopia.

Zabalza, M. A. (2005, junio). *El Prácticum y las prácticas en las empresas en las coordenadas de la convergencia.* Conferencia presentada en el VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.* Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/CONFERENCIA%20ZABALZA.pdf

Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuestas para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero & A. Luis (Coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: Políticas y prácticas* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.

Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el Prácticum? En M. Raposo, M. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.). *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*, (pp. 45-65). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado el 28 de diciembre de 2011, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Zabalza, M. A. & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58(2), 247-267.

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teachers education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.

ANEXOS

ANEXO I. Competencias a adquirir en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de acuerdo a las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007.

Competencias a adquirir en el Grado de Maestro en Educación Infantil	Competencias a adquirir en el Grado de Maestro en Educación Primaria
<p>1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.</p> <p>2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.</p> <p>3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.</p> <p>4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.</p> <p>5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.</p> <p>6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.</p> <p>7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.</p>	<p>1. 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>2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.</p> <p>3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.</p> <p>4. 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>5. 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>6. 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>7. 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>8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.</p> <p>9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. 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>10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.</p> <p>11. 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 en los estudiantes.</p> <p>12. 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 infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.</p>	<p>8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.</p> <p>9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.</p> <p>10. 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>11. 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>12. 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>
---	--

Nota. De Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 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 Infantil y Maestro en Educación Primaria, respectivamente.

ANEXO II. Carta y cuestionario dirigidos a los jueces expertos para la validación de contenido.

Estimado(a) Profesor(a):

Primero que todo, reciba un cordial saludo. Mi nombre es Michelle Mendoza Lira y actualmente realizo una tesis doctoral titulada “Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de los Grados de Magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes”, bajo la dirección del Dr. D. Juan Manuel Álvarez Méndez.

El propósito de este estudio es conocer y describir las percepciones de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria sobre la aportación del Prácticum en la movilización de competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

Con el fin de lograr este propósito, se ha determinado la construcción de un instrumento de medida que recoja las opiniones de los estudiantes respecto del Prácticum. Para ello, no obstante, es necesario que el cuestionario sea validado desde el punto de vista de su contenido, para lo cual solicito su cooperación, expresando sus opiniones y sugerencias en cada uno de los ítems que lo componen.

Para facilitar dicho cometido, en el archivo adjunto encontrará un protocolo de validación para recoger sus apreciaciones entorno a dos aspectos de las variables en cuestión: la claridad y la pertinencia. Cada aspecto debe ser valorado en una escala de 1 a 3, donde 1=Baja; 2=Media y 3=Alta (Claridad o Pertenencia, según corresponda).

Cabe destacar que la información proporcionada en este estudio tendrá un carácter de absoluta confidencialidad. Por otro lado, y en el caso de querer participar en esta investigación, le agradecería que enviara su valoración a esta misma cuenta de correo electrónico (en un archivo adjunto).

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su valiosa contribución, me despido atentamente.

M. Mendoza Lira

JUICIO DE EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Estimado(a) Profesor(a):

El cuestionario “*Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria*” se encuentra organizado en las siguientes variables: 1) Características sociodemográficas del encuestado; 2) Información relativa a aspectos organizativos del Prácticum; 3) Evaluación de algunos aspectos generales del Prácticum y 4) Valoración del Prácticum en cuanto a su aporte en la movilización de competencias profesionales para la enseñanza.

En cada variable encontrará una breve explicación acerca del tipo de respuesta que deben entregar los estudiantes, además del protocolo de validación para recoger sus apreciaciones entorno a dos aspectos de las variables en cuestión: la claridad y la pertinencia. Estos aspectos deben ser valorados en una escala de 1 a 3, donde 1=Baja; 2=Media y 3=Alta (Claridad o Pertenencia, según corresponda). Junto con ello, se presenta un espacio de “Observaciones” para que registre opiniones y/o sugerencias, en caso de ser necesario.

Primera variable: Características sociodemográficas del encuestado.

En esta primera parte, los estudiantes deben marcar con una **X** la respuesta que se ajuste a su situación o realidad.

I. Información General.

1. Sexo:

Mujer Hombre

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

2. Edad: 17-20 21-24 25-28 Más de 29

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

3. Grado:

Infantil Primaria

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

4. Curso:

Primer curso Segundo curso Tercer curso Cuarto curso

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

5. Último Prácticum realizado:

Prácticum I Prácticum II Prácticum III Prácticum IV

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

6. Centro de prácticas:

Público Concertado Privado no concertado

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

Segunda variable: Información relativa a aspectos organizativos del Prácticum.

En esta variable, los estudiantes deben marcar con una X la respuesta que se ajuste a su situación o realidad.

II. Aspectos organizativos del Prácticum.

1. Número de meses presenciales en el centro de prácticas:

Entre 1 y 2 meses

Entre 3 y 4 meses

Entre 5 y 6 meses

Más de 6 meses

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

2. Número de días por semana en el centro de prácticas:

1 día a la semana

2 días a la semana

3 días a la semana

4 días a la semana

5 días a la semana

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

3. Número de horas diarias en el centro de prácticas:

De 1 a 2 horas

De 2 a 4 horas

De 4 a 6 horas

De 6 a 8 horas

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

Tercera variable: Evaluación de algunos aspectos generales del Prácticum

Esta variable consta de dos partes. En la primera, los estudiantes deben indicar su grado de satisfacción sobre una serie de aspectos relacionados con el Prácticum, de acuerdo a la siguiente escala: 1: Nada satisfecho; 2: Poco satisfecho; 3: Más o menos satisfecho; 4: Satisfecho y 5: Muy satisfecho. En la segunda parte, deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo frente a ciertas afirmaciones relacionadas con el Prácticum. En este caso, la escala se presenta de la siguiente forma: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: Bastante en desacuerdo; 3: Ni acuerdo ni desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo.

1. Grado de satisfacción:

➤ Organización y desarrollo general del Prácticum.

- Claridad 1 2 3

- *Pertinencia* 1 2 3

- *Observaciones*.....

➤ Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas

- *Claridad* 1 2 3

- *Pertinencia* 1 2 3

- *Observaciones*.....

➤ Apoyo/Orientación recibida por el Tutor de la Facultad

- *Claridad* 1 2 3

- *Pertinencia* 1 2 3

- *Observaciones*.....

➤ Apoyo/Orientación recibida por el Mentor de prácticas

- *Claridad* 1 2 3

- *Pertinencia* 1 2 3

- *Observaciones*.....

2. Grado de acuerdo o desacuerdo:

➤ El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

- *Claridad* 1 2 3

- *Pertinencia* 1 2 3

- *Observaciones*.....

➤ Las actividades designadas por el mentor del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

➤ En este Prácticum, el tiempo destinado en los Centros fue adecuado.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

➤ Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la Universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el Prácticum.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

➤ Las reuniones con el tutor de la Facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

➤ El período del Prácticum es fundamental para aprender estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

Cuarta variable: Valoración del Prácticum en cuanto a su aporte en la movilización de competencias profesionales para la enseñanza.

En esta parte del cuestionario, los futuros maestros deben valorar el grado en que el Prácticum les ayudó a adquirir y a desarrollar una serie de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. La escala de valoración es la siguiente: *1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante y 5: Mucho.*

1. Conocer los procedimientos de acceso y utilización de las fuentes de información y documentaciones relacionadas con la práctica profesional.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

2. Conocer los documentos oficiales propios de la realidad escolar: proyecto educativo, programación docente y programación de aula.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

.....

3. Conocer el funcionamiento y organización de los centros educativos en los que se desarrollan las prácticas.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

<p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>4. Buscar información adecuada para el desarrollo de las competencias propias de la profesión.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>5. Observar el desarrollo del currículo en el aula y en el centro.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>6. Aprender cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>7. Examinar los recursos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>8. Conocer las habilidades sociales en el trato y relación con el entorno familiar de los alumnos.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>

<p>9. Conocer las estrategias de observación y análisis de contextos educativos.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>10. Identificar los recursos disponibles en el centro que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>11. Reconocer los elementos que componen la realidad educativa.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>12. Identificar el lenguaje específico utilizado en el funcionamiento del aula y de centro.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>13. Elaborar secuencias didácticas globalizadoras, integradoras e inclusivas.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>14. Conocer diferentes formas de agrupamiento de los alumnos en el aula que favorezcan el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p>

<p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>15. Conocer los cauces de colaboración del centro con distintos sectores de la comunidad educativa, en especial con las familias de los alumnos.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>16. Aplicar en la práctica los conocimientos teóricos trabajados en la Facultad.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>17. Utilizar diferentes registros lingüísticos adecuados a las situaciones educativas.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>18. Dominar estrategias no verbales necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>19. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>

<p>20. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>21. Analizar la propia práctica desde las competencias a adquirir y desarrollar.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>22. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>23. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>24. Relacionar los temas teóricos trabajados en la Facultad con lo que se observa durante la estancia de prácticas.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>25. Regular procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p>

<p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>26. Gestionar alguna actividad en el aula o en el centro de prácticas.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>27. Aplicar estrategias de observación y análisis de contextos educativos.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>28. Elaborar actividades o secuencias didácticas acordes con objetivos pedagógicos, contenidos curriculares y recursos apropiados.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>29. Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>30. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>

<p>31. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>32. Identificar los problemas habituales de comportamiento y los conflictos en las relaciones de los alumnos.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>33. Actuar de forma cooperativa en el desarrollo de un proyecto o de otras tareas educativas del centro.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>34. Discernir los valores en juego en las actuaciones educativas de los docentes.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>35. Cumplir los compromisos adquiridos con el equipo docente del centro.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>36. Trabajar en equipos interdisciplinarios o del mismo ámbito.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p>

<p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>37. Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la cual se pertenece.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>38. Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad escolar.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>39. Colaborar en propuestas de mejora de la calidad de enseñanza del centro.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>40. Dominar estrategias no verbales necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>41. Participar en actividades complementarias y extraescolares del nivel y ciclo en el que se realicen las prácticas.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>42. Colaborar en las actividades docentes que habitualmente se realizan en el aula.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>43. Construir una visión personal de la realidad educativa a partir de la experiencia práctica.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>44. Investigar, desde la propia práctica, las estrategias didácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>45. Valorar la realidad educativa y la interrelación de sus factores implicados.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>46. Gestionar algunas actividades grupales e individuales al interior de la sala de clases.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>47. Reflexionar sobre cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p>

<p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>48. Autoevaluar sistemáticamente el proceso de práctica para mejorar las intervenciones en el aula y en el centro.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>49. Analizar las respuestas educativas del centro ante la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>50. Analizar los propios progresos en la comunicación con los estudiantes y los profesores del centro.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>51. Asumir el proyecto educativo del centro.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>
<p>52. Comprometerse con la mejora educativa del centro.</p> <p>- <i>Claridad</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Pertinencia</i> 1 2 3</p> <p>- <i>Observaciones</i>.....</p> <p>.....</p>

53. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

54. Involucrarse en las conversaciones del contexto educativo para mejorar los conocimientos del lenguaje profesional.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

55. Conocer técnicas que favorezcan la relación entre profesores y alumnos.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

56. Asumir el período de prácticas como una instancia para desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

57. Establecer buenas relaciones interpersonales en el contexto del trabajo.

- Claridad 1 2 3

- Pertinencia 1 2 3

- Observaciones.....

<p>58. Conocer los planes, proyectos y experiencias innovadoras que se llevan a cabo en el centro.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>59. Conocer las estrategias para abordar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales presentes en el aula y en el centro.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>60. Conocer las principales competencias que atañen a los centros y a sus profesionales.</p> <p>- Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>
<p>61. Saber identificar las necesidades y oportunidades de la realidad educativa del centro. -</p> <p>Claridad 1 2 3</p> <p>- Pertinencia 1 2 3</p> <p>- Observaciones.....</p> <p>.....</p>

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO III. Carta dirigida a los(as) Vicedecanos(as) de Prácticum de las Facultades de Educación de Universidades Públicas y Privadas de la Comunidad de Madrid.

Estimado(a) Vicedecano(a) de Prácticum:

Primero que todo, reciba un cordial saludo. Mi nombre es Michelle Mendoza Lira y soy doctoranda del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente realizo una tesis doctoral titulada “*Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de los Grados de Magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes*”, bajo la dirección del Dr. D. Juan Manuel Álvarez Méndez.

El propósito de este estudio es conocer y describir las percepciones de los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria sobre la aportación del Prácticum en la movilización de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Para recabar esta información, y así cumplir con los objetivos de la tesis, debo aplicar un cuestionario elaborado *ad hoc* a una muestra piloto de estudiantes de los Grados de Magisterio.

Por este motivo, me permito solicitarle su cooperación y autorización para que los estudiantes de los Grados de Magisterio de la Facultad de Educación de su Universidad puedan participar en esta investigación. En el caso de aceptar esta petición, quedo a su entera disposición para definir la manera en que será aplicado el cuestionario, ya sea dentro de aula y en horario de clases o como a usted le parezca más adecuado.

Cabe destacar que la información proporcionada en este estudio tendrá un carácter de absoluta confidencialidad. Asimismo, y a fin de validar mi calidad de estudiante de doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, puedo enviarle –si así lo desea- certificados o constancias que acrediten mi condición. Quedo a la espera de todas sus indicaciones.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su valiosa contribución, me despido atentamente.

M. Mendoza Lira

ANEXO IV. Varianza total explicada en el análisis factorial exploratorio del cuestionario “Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,790	29,745	29,745	12,790	29,745	29,745	4,788	11,135	11,135
2	2,888	6,717	36,462	2,888	6,717	36,462	3,825	8,896	20,031
3	2,569	5,974	42,436	2,569	5,974	42,436	3,520	8,186	28,216
4	1,736	4,038	46,473	1,736	4,038	46,473	2,791	6,490	34,706
5	1,549	3,603	50,076	1,549	3,603	50,076	2,586	6,015	40,721
6	1,503	3,494	53,571	1,503	3,494	53,571	2,489	5,789	46,511
7	1,395	3,244	56,815	1,395	3,244	56,815	2,403	5,588	52,098
8	1,292	3,004	59,819	1,292	3,004	59,819	1,983	4,613	56,711
9	1,179	2,741	62,560	1,179	2,741	62,560	1,646	3,828	60,539
10	1,083	2,519	65,079	1,083	2,519	65,079	1,576	3,665	64,204
11	1,039	2,416	67,495	1,039	2,416	67,495	1,415	3,290	67,495
12	,984	2,289	69,783						
13	,881	2,049	71,832						
14	,862	2,004	73,837						
15	,843	1,962	75,798						
16	,765	1,779	77,577						
17	,703	1,634	79,211						
18	,683	1,588	80,799						
19	,615	1,430	82,229						
20	,605	1,408	83,637						
21	,569	1,324	84,961						
22	,536	1,246	86,207						
23	,499	1,161	87,367						
24	,445	1,036	88,403						
25	,433	1,006	89,409						
26	,397	,922	90,332						
27	,382	,889	91,221						
28	,367	,853	92,074						
29	,333	,774	92,848						
30	,317	,736	93,585						
31	,313	,727	94,312						
32	,283	,658	94,970						
33	,273	,635	95,605						
34	,253	,587	96,192						
35	,239	,556	96,748						
36	,232	,538	97,287						
37	,216	,503	97,790						
38	,206	,479	98,269						
39	,190	,443	98,712						
40	,174	,404	99,116						
41	,159	,371	99,486						
42	,124	,288	99,775						
43	,097	,225	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

ANEXO V. Protocolo final de aplicación del cuestionario “Competencias Profesionales en el Prácticum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”.

ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA MOVILIZACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PRÁCTICUM

Estimado/a estudiante:

Por medio de la siguiente encuesta queremos conocer cuál es tu opinión sobre el Prácticum como instancia para adquirir competencias profesionales necesarias para tu formación de maestro. Para ello, te solicitamos que tus respuestas estén basadas en el **último Prácticum** que has realizado.

Instrucción: Marca con una **X** la respuesta que se ajusta a tu situación u opinión, según corresponda.

I. Información General.

1. Sexo:

Mujer Hombre

2. Edad: 17-20 21-24 25-28 Más de 29

3. Grado:

Infantil Primaria

4. Curso:

Primer curso Segundo curso Tercer curso Cuarto curso

5. Último Prácticum realizado:

Prácticum I Prácticum II Prácticum III Prácticum IV

6. Centro de prácticas:

Público Concertado Privado no concertado

II. Aspectos organizativos del Prácticum.

1. Número de meses presenciales en el centro de prácticas:

Entre 1 y 2 meses

Entre 3 y 4 meses

Entre 5 y 6 meses

Más de 6 meses

2. Número de días por semana en el centro de prácticas:

1 día a la semana

2 días a la semana

3 días a la semana

4 días a la semana

5 días a la semana

3. Número de horas diarias en el centro de prácticas:

De 1 a 2 horas

De 2 a 4 horas

De 4 a 6 horas

De 6 a 8 horas

III. Evaluación de algunos aspectos relacionados con el Prácticum

1. Indica tu grado de satisfacción con los siguientes aspectos:

(1: Nada satisfecho; 2: Poco satisfecho; 3: Más o menos satisfecho; 4: Satisfecho y 5: Muy satisfecho)

	1	2	3	4	5
Organización y desarrollo general del Prácticum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo/Trato recibido en el centro de prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo/Orientación recibida por el Tutor de la Facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo/Orientación recibida por el Mentor de prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

(1: Totalmente en desacuerdo; 2: Bastante en desacuerdo; 3: Ni acuerdo ni desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades designadas por el Mentor del Centro de Prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la Universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el Prácticum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las reuniones con el Tutor de la Facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Valoración del Prácticum.

Marca con una **X** el grado en que el Prácticum te ayudó a adquirir y a desarrollar las siguientes competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Ten en cuenta que:

1: NADA; 2: POCO; 3: ALGO; 4: BASTANTE; 5: MUCHO

COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA ENSEÑANZA	APORTE DEL PRÁCTICUM				
1. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.	1	2	3	4	5
2. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.	1	2	3	4	5
3. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.	1	2	3	4	5
4. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.	1	2	3	4	5
5. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.	1	2	3	4	5
6. Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	1	2	3	4	5
7. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
8. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.	1	2	3	4	5

9. Conocer los documentos oficiales propios de la realidad escolar: proyecto educativo, programación docente y programación de aula.	1	2	3	4	5
10. Conocer el funcionamiento y organización del centro educativo en el que se desarrolla la práctica.	1	2	3	4	5
11. Saber identificar las necesidades y oportunidades de la realidad educativa del centro.	1	2	3	4	5
12. Aprender cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
13. Examinar los recursos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
14. Conocer las habilidades sociales en el trato y relación con el entorno familiar de los alumnos.	1	2	3	4	5
15. Conocer las estrategias de observación y análisis de contextos educativos.	1	2	3	4	5
16. Conocer las estrategias para abordar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales presentes en el aula y en el centro.	1	2	3	4	5
17. Trabajar en equipos interdisciplinarios o del mismo ámbito.	1	2	3	4	5
18. Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la cual se pertenece.	1	2	3	4	5
19. Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
20. Colaborar en propuestas de mejora de la calidad de la enseñanza en el centro.	1	2	3	4	5
21. Construir una visión personal de la realidad educativa a partir de la experiencia práctica.	1	2	3	4	5
22. Investigar, desde la propia práctica, las estrategias didácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
23. Valorar la realidad educativa y la interrelación de sus factores implicados.	1	2	3	4	5
24. Asumir el período de prácticas como una instancia para desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.	1	2	3	4	5
25. Reflexionar sobre cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	5
26. Autoevaluar sistemáticamente el proceso de práctica para mejorar las intervenciones en el aula y en el centro.	1	2	3	4	5
27. Analizar las respuestas educativas del dentro ante la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
28. Analizar los propios progresos en la comunicación con los estudiantes y los profesores del centro.	1	2	3	4	5
29. Promover instancias de comunicación con el equipo docente del centro para el desarrollo de proyectos u otras tareas educativas.	1	2	3	4	5
30. Establecer buenas relaciones interpersonales en el contexto del trabajo.	1	2	3	4	5
31. Cumplir los compromisos adquiridos con el equipo docente del centro.	1	2	3	4	5
32. Conocer los cauces de colaboración del centro con distintos sectores de la comunidad educativa, en especial con las familias de los alumnos.	1	2	3	4	5
33. Asumir el proyecto educativo del centro.	1	2	3	4	5
34. Comprometerse con la mejora educativa del centro.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración.

