
Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. Estudio del caso de Educación Primaria

Professional Competences in the Curriculum of Primary Teacher Education from the Perspective of the Student. A Case Study of Primary Education

**VERÓNICA MARÍN
DÍAZ**

Universidad de Córdoba
vmarin@uco.es

**MARÍA JOSÉ LATORRE
MEDINA**

Universidad de Granada
mjlator@ugr.es

**FRANCISCO JAVIER
BLANCO ENCOMIENDA**

Universidad de Granada
jble@ugr.es

Resumen: La determinación de las competencias profesionales marcadas por el Proyecto Tuning señala el desarrollo de las diferentes titulaciones. Sin embargo, en la especificación de éstas, el alumno ha tenido una escasa participación. Con el presente estudio, realizado con una ayuda de la VI Convocatoria de Proyectos de Innovación de la Universidad de Córdoba, se pretende determinar la importancia que los futuros maestros conceden a las competencias establecidas en el referido Proyecto para su titulación. El cuestionario, construido ad hoc para la recogida de datos, fue

aplicado a una muestra de estudiantes matriculados en primer curso de Magisterio –especialidad Educación Primaria– de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, durante su asistencia a una asignatura troncal. Los datos recabados fueron sometidos a tratamiento estadístico mediante el paquete SPSS.

Palabras clave: competencias profesionales; formación del profesorado; Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract: The selection of the professional competences marked by the Tuning Project indicate the development of the different degrees. However, in the specification of these competences, the student has had little involvement. In this study, conducted with a grant from the VI Call for Innovation Projects at the University of Cordoba, to determine the importance that future teachers attach to the competences established in that Project for their degree is pursued. The questionnaire, constructed ad hoc to collect data, was ap-

plied to a sample of students enrolled in the first course of Initial Teacher Education –speciality in Primary Education– within the Faculty of Educational Sciences at the University of Cordoba, during their attendance at a core subject. The obtained data were subjected to statistical treatment using the SPSS Package.

Keywords: professional competences; Teacher Education; European Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN

“Es un enorme reto para todos contribuir al diseño de ese nuevo perfil de educador de primaria para el siglo XXI, y para ello hay que reflexionar atentamente en las nuevas necesidades”
(Rico, 2003, p. 9)

La Declaración de Bolonia (1999) ha marcado un antes y un después en el crecimiento y desarrollo de las instituciones de educación superior en toda la Unión Europea. La Universidad por la que actualmente se trabaja es una institución alejada del anquilosamiento o esteticismo, cercana más a la innovación, la renovación y el dinamismo que Sánchez y Zubillaga (2005) señalan. Se aboga por una educación superior que busque la especialización a través, prioritariamente, del desarrollo de *“un núcleo de competencias específicas en materia de investigación y enseñanza”* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, p. 6). Siguiendo a García (2006), el proceso de convergencia del nuevo diseño de universidad europea plantea como misiones propias de esta institución: educar, formar e investigar; la formación integral de los alumnos; formar profesionales competentes; formar ciudadanos responsables; la formación cultural y ética y en la función crítica.

En este marco, el horizonte formativo que se perfila determina que las funciones asignadas a la Universidad –socializadora (“preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales”), orientadora (“relación de las capacidades individuales”) e investigadora y de extensión cultural (Zabalza, 2002)– tienen como receptor final al estudiante universitario. Esta situación dibuja, a su vez, como fin último la búsqueda de la calidad tanto de la labor desarrollada por los docentes

como por los alumnos, que debe ser sustentada en valores tales como la equidad, la investigación y la erudición en diferentes disciplinas o la diversidad tanto cultural como lingüística (Declaración de Graz, 2003).

DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

El sentido de las competencias en el ámbito universitario

En el nuevo contexto universitario han existido diversos intentos entre los investigadores para definir el concepto de competencia, dado el ambiguo, y a veces contradictorio, significado que se le ha venido atribuyendo al término. Tras realizar una revisión de las aportaciones hechas al respecto, recogemos aquellas que nos parecen más relevantes.

Así, como afirma Zabalza (2004, p. 52):

“en este contexto se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión”.

Para Bunk (1994, p. 16),

“posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

Según Laval (2004), la competencia puede ser una actitud hacia el aprendizaje o bien la designación de un conocimiento asociado a un aprendizaje. Y de acuerdo con González y Wagenaar (2003, p. 80), las competencias que la institución universitaria debe potenciar, desarrollar o despertar en los alumnos universitarios

“representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel

o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlas”.

Partiendo de estas definiciones, y teniendo en cuenta las aportaciones de Perrenoud (2004), entendemos la competencia como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto.

Conforme con ello, las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales (Mérida y García, 2005).

*El alumno universitario como centro del proceso de convergencia
del nuevo modelo educativo*

De entrada, De la Cruz (2003) y García (2006) de que el alumno universitario, en el que se centra el proceso de convergencia europea, se caracteriza por un perfil de estudiante determinado. Siguiendo los trabajos citados por ambos autores, encontramos las características básicas de este alumno, entre las que destacan: su papel fundamentalmente activo en el aprendizaje; su carácter autónomo en la búsqueda de información y en la generación de nuevos conocimientos; su capacidad de reflexión, de aplicación de estrategias adecuadas ante la resolución de problemas y dificultades que puedan acontecer; su talante cooperativo y su sentido de la responsabilidad, que le acompaña en todas las facetas del aprendizaje.

El nuevo modelo de enseñanza universitaria, basada en el desarrollo de competencias, quiere potenciar una mayor relación entre el docente y el alumnado, y poner en marcha un sistema de aprendizaje que ayude al estudiante a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los compañeros y aprender a ser (Ramos, 2005); todo ello junto con las habilidades y actitudes necesarias para organizar y solventar la complejidad del mundo profesional al que han de enfrentarse en un futuro próximo (Hogueld, Pass y Jochems, 2005).

Como se aprecia, este nuevo centro de interés –el estudiante universitario– apuesta por la búsqueda de su autonomía para el aprendizaje y el refuerzo o desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (Méndez, 2005). Una Universidad que se centre en el aprendizaje de sus alumnos hará que éstos sean los verdaderos responsables de su proceso formativo, potenciando así esta autonomía; además de fomentar la creación de redes y comunidades de aprendizaje (Casado, 2006), facilitando

no solo las relaciones profesionales, sino también las humanas, a través de intensos procesos de socialización. En este nuevo marco de formación, el objetivo a lograr por parte del estudiante, derivado de su intención de aprender a aprender, es que este aprendizaje se produzca a lo largo de toda su vida (Comunicado de Bergen, 2005).

En esta línea, Cabero y colaboradores (2005, p. 25) subrayan que la Universidad actual debe tener como meta formar a la ciudadanía del siglo XXI de manera eficaz y competente, siendo su gran reto “hacerlo para un modelo de sociedad, caracterizado por el aprendizaje permanente del individuo”.

Competencias a desarrollar por un alumno universitario

Tras analizar los trabajos de Livas (2000) y Marcelo (2005), los planteamientos del Proyecto Tuning y las propuestas realizadas en los diversos libros blancos de las titulaciones –en especial, el de Magisterio– que se están poniendo en marcha en nuestro país, parece ser que las competencias fundamentales que debe desarrollar un alumno universitario son: responsabilidad, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, habilidades comunicativas (comprensión interpersonal), razonamiento crítico, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, planificación, innovación y creatividad.

Cabero y colaboradores (2005) también han puntualizado las competencias que, en Europa, deben poseer los estudiantes capacidad para adaptarse a un ambiente que se modifica rápidamente; trabajar en equipo de forma colaborativa; aplicar la creatividad a la resolución de problemas; aprender nuevos conocimientos y asimilar nuevas ideas rápidamente; tomar nuevas iniciativas y ser independiente; identificar problemas y desarrollar soluciones; reunir y organizar hechos; realizar comparaciones sistemáticas; identificar y desarrollar soluciones alternativas; y resolver problemas de forma independiente. Rué (2004), por su parte, considera las siguientes: dominar los conocimientos propios de su formación; tener una percepción compleja de los problemas; desarrollar un pensamiento científico para aproximarse a su análisis y solución; tener habilidades para resolver problemas; desarrollar una capacidad de trabajo en colaboración; orientar éticamente el trabajo profesional...

Eyng (2001) habla de competencias transprofesionales para referirse a las competencias básicas que cualquier profesional debe poseer para poder ser eficiente y responder a las demandas del sistema productivo actual. Tales competencias aluden a la capacidad para resolver problemas, para comunicarse, para trabajar en equipo, así como al espíritu emprendedor, la creatividad, la flexibilidad y, sobre todo, la autoformación.

Llegados a este punto, cabe mencionar un estudio realizado por la Universidad de Granada (Martínez, 2002) en el que se explicitan ciertas carencias formativas en

los universitarios, desde el punto de vista de los empresarios. En concreto, se destaca la falta de una serie de conocimientos, no vinculados directamente al ámbito académico, sino más relacionados con lo que se está denominando *competencias profesionales*, como son la capacidad de integración, de adaptación al cambio, polivalencia, la movilidad, disponibilidad, implicación y compromiso con su puesto de trabajo y con la empresa.

Más concretamente, refiriéndose a los profesionales de la enseñanza, encontramos a otros autores que explicitan las competencias que caracterizan el perfil docente. Entre ellos Violant (2004), que señala que son cuatro los ámbitos de competencias generales que ha de desarrollar un futuro profesor: competencias referidas a la profesión (saber); competencias psicosociales (saber ser); competencias pragmáticas o de toma de decisiones congruentes con las demandas del cliente y de resolución de problemas específicos (saber hacer) y competencias deontológicas y de rol (saber estar).

Para Zabalza (2003) estas competencias profesionales son la capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); manejar las nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades; comunicarse-relacionarse con los alumnos; autorizar y evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; e identificarse con su institución y trabajar en equipo.

Perrenoud (2004), por su parte, considera que estas competencias básicas para la enseñanza (que llama “competencias tradicionales”) se enriquecen con el aprendizaje y el desarrollo de otras nuevas que denomina “competencias emergentes”, que son prioritarias para la docencia en coherencia con el nuevo papel que los maestros han de desempeñar. En concreto, apunta a que son diez las nuevas competencias necesarias para la enseñanza: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres y madres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la formación continua.

De acuerdo con este autor, estos listados de competencias contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente, en concreto, pretenden “contribuir al debate sobre el perfil de un nuevo oficio, que se acerca a una profesión y habla del lenguaje de competencias, tanto para los alumnos como para los profesores” (Perrenoud, 2004, p. 149).

En definitiva, si bien es importante que todas estas capacidades se vean refleja-

das en las competencias que el futuro profesor de educación primaria debe desarrollar y potenciar durante su preparación universitaria, no menos lo es que la determinación de tales competencias nazca no sólo de la voz de los docentes y expertos universitarios, sino también de la de los propios estudiantes de Magisterio. Su participación en este proceso se hace imprescindible, ya que serán ellos quienes las pongan en práctica en el momento de su inserción en el mercado laboral.

Sin embargo, pese a que el protagonismo de los estudiantes y su nivel de compromiso con la Universidad se perfila mayor que hace unos años, en el propio informe Tuning (González y Wagenaar, 2003), lo es tanto a la hora de concretar las competencias que, ya desde los estudios, dibujan su perfil profesional. El presente trabajo quiere ser una contribución en esta dirección, apostando por que se tengan en cuenta las voces del propio alumnado a la hora de dilucidar sus competencias profesionales, entendiendo que la atención al estudiante de Magisterio y a sus concepciones sobre la enseñanza constituye la base de una formación universitaria de calidad (Latorre, 2007).

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El presente estudio se realizó durante el curso académico 2005-06 al amparo de la VI Convocatoria de Proyectos de Innovación de la Universidad de Córdoba. Conscientes de que el estudio basado en el desarrollo de competencias profesionales se había convertido en todo un reto no sólo para los docentes sino también para los estudiantes, se fijó como objetivo principal del presente trabajo determinar el valor que los futuros maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba conceden a las competencias establecidas en el Proyecto Tuning para su titulación. En esta investigación mostramos los datos correspondientes a la especialidad de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

Descripción de la muestra

De los 54 estudiantes de Magisterio que han constituido la muestra, más del 80% son mujeres (85,2%). Respecto a su edad, la mitad no superan los 19 años, un 27,8% se sitúan entre los 20 y los 21 años de edad y el 7,4% en el intervalo 22-23 años. Los demás encuestados dicen tener más de 23 años (14,8%). En los gráficos 1 y 2 podemos visualizar mejor la distribución de los participantes del estudio según el sexo y la edad.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo

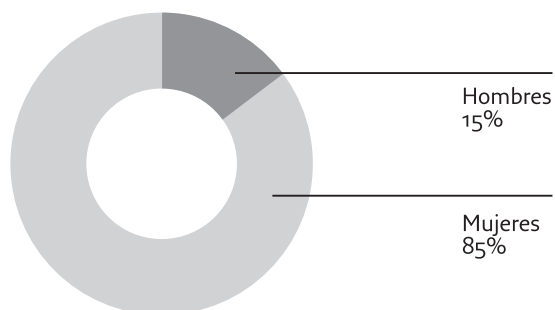
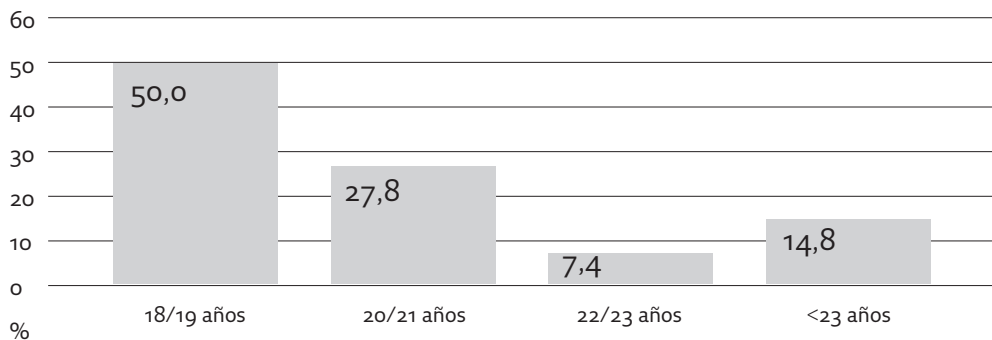


Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad



Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos, se diseñó un cuestionario formado por un total de veintinueve ítems, con formato de escala tipo Likert, agrupados en cuatro dimensiones que hacen referencia a:

- a) Bloque I: *Datos de identificación*. En él se recogen tres ítems sobre las variables de identificación del alumnado: sexo, edad y especialidad de Magisterio que están cursando.
- b) Bloque II: *Competencias cognitivas (saber)*. Integrado por seis ítems que aluden a las competencias cognitivas que debe poseer el futuro profesor.
- c) Bloque III: *Competencias procedimentales (saber hacer)*. Este tercer bloque está formado por doce ítems con los que se pretende conocer el conjunto de habilidades, destrezas y demás disposiciones necesarias para la docencia.
- d) Bloque IV: *Competencias actitudinales (ser)*. Los últimos ocho ítems citan actitudes a adquirir por los futuros maestros de cara a un buen ejercicio profesional.

Antes de la presentación de los ítems, el cuestionario tiene un apartado donde se recoge el propósito y la forma de cumplimentación del mismo.

Señalamos, además, que el instrumento confeccionado goza de las garantías de fiabilidad suficientes para ser utilizado ya que, tras la aplicación de una prueba de consistencia interna (Alfa de Cronbach), se ha obtenido un valor de 0.952.

Análisis de los datos

El tratamiento estadístico de los datos recogidos mediante el cuestionario ha sido un *análisis descriptivo* (Etxeberria y Tejedor, 2005). Los estadísticos descriptivos básicos tales como la media aritmética, desviación típica y distribución de frecuencias han sido calculados para cada una de las variables del cuestionario. Tales resultados nos han permitido obtener una visión global de los individuos que integran la muestra y aproximarnos lo mejor posible a las opiniones emitidas por los mismos. Para realizar este tipo de análisis hemos recurrido al paquete estadístico SPSS, versión 14.0.

RESULTADOS

Una rápida mirada a los datos obtenidos nos permite apreciar que existe, entre los futuros maestros de educación primaria un elevado nivel de acuerdo con respecto a

los ítems referidos a las competencias profesionales que deben adquirir durante su período de formación universitaria, como bien queda recogido en el Proyecto Tuning. Comprobamos así que las medias oscilan entre 3,44 y 4,48, correspondiendo la media más elevada al ítem número 26, que alude a la potenciación de una actitud positiva ante la formación continuada, entendiéndose que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable. En cambio, el ítem con la puntuación media más baja corresponde al número 6, donde se pone de manifiesto el “conocimiento de una segunda lengua”, como una de las competencias cognitivas que el aprendiz de profesor ha de poseer al término de la carrera docente.

Las medias más altas, las que indican un mayor nivel de acuerdo (comprendidas entre las puntuaciones 4 y 5), corresponden a los ítems 21, 22, 19, 25, 23, 24, 20, 14, 12, 9 y 13. Éstos aluden a la importancia que los encuestados otorgan a la adquisición, durante sus estudios universitarios, de las siguientes competencias actitudinales (ser) y procedimentales (saber hacer): capacidad para ejercer como docentes de manera crítica, autocrítica y reflexiva en una comunidad multicultural y con pluralidad de valores; poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado; mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en los centros de primaria; desarrollar actitudes comprometidas que propicien el cambio y mejora del proceso educativo y del entorno social en busca siempre de una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; creatividad y habilidad para reflexionar sobre la propia práctica; adoptar actitudes inclusivas que faciliten la integración y normalización del alumnado con necesidades educativas especiales y que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y del desarrollo de la diferencia; ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social; pericia para investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas; habilidades para la obtención y análisis crítico de la información útil para ejercer como maestro; maestría para planificar las asignaturas en el contexto social en las que se van a impartir tomando las decisiones adecuadas en cuanto a la selección de objetivos, organización de contenidos, diseño de actividades o criterios de evaluación y capacidad para aprender por descubrimiento, es decir, enseñar a aprender de forma autónoma para facilitar la actualización profesional en el futuro.

En contrapartida, las medias más bajas corresponden a los ítems 6, 5 y 1 (3,44, 3,62 y 3,70 respectivamente). Estos valores evidencian un menor grado de acuerdo entre los estudiantes de profesorado con respecto a la relevancia que tiene para su futuro ejercicio profesional el conocimiento de una segunda lengua; de nuevas tecno-

logías y su aplicación al ámbito educativo, así como de aquellos saberes básicos y específicos sobre las distintas disciplinas que han de impartir en el ejercicio de su actividad profesional. Son tres indicadores que se refieren algunas de las competencias cognitivas (saber) que, según el Proyecto Tuning, deben alcanzar los futuros maestros en el transcurso de la carrera.

Atendiendo a los valores alcanzados en la desviación típica, apreciamos que éstos se encuadran entre el 0,606 y el 1,144. Más de una sigma de desviación tienen los ítems 6, 16, 17, 5 y 11. La menor concentración en torno a la media, y por tanto mayor nivel de disenso entre los estudiantes se producen en aquellos ítems relacionados con la importancia de conocer una segunda lengua; orientar y tutorizar al alumnado en los ámbitos personales, académicos y vocacionales a través de su capacidad de liderazgo; habilidad para relacionarse con todos los colectivos implicados en la enseñanza para el trabajo en equipos interdisciplinarios, así como con profesionales especializados que puedan ayudar al desarrollo de los aprendizajes; conocer las nuevas tecnologías y aplicarlas al ámbito educativo y ser capaz de interpretar las dificultades y problemas propios de la profesión docente y tomar decisiones adecuadas para su solución. La mayor dispersión de los datos se vislumbra claramente en un reparto heterogéneo de los porcentajes entre las cinco alternativas de respuesta. Como ejemplo, cabe destacar al ítem 6, “Conocimiento de una segunda lengua” (1,144), con el que un 7,4% de los estudiantes se manifiestan “totalmente en desacuerdo”, un 9,3%, “en desacuerdo”, el 35,2% indiferentes, un 27,8% “de acuerdo” y el 20,4% restante, “totalmente de acuerdo”.

Las desviación típica más bajas (menos de 0,682) y, en consecuencia, la menor fluctuación en las respuestas de los encuestados, la encontramos en los ítems 26, 19 y 22, a los que corresponden valores de medias elevados (4,48, 4,35 y 4,37, respectivamente). Los tres se refieren competencias actitudinales fijadas en el Proyecto Tuning, en concreto, adoptar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable; mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en los centros de primaria y poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado.

Por otro lado, si centramos nuestra atención en los porcentajes de cada opción de respuesta, observamos que los mayores porcentajes se sitúan en cuarta alternativa (“de acuerdo”), seguida de la quinta (“totalmente de acuerdo”). No obstante, nos permitimos llamar la atención sobre un grupo de ítems, en concreto, los números 6, 5 y 1, cuyas medias son las más bajas, cuyas desviaciones típicas son las más elevadas, y cuyas respuestas se concentran en la primera (“totalmente en desacuerdo”), segunda (“de acuerdo”) y tercera alternativas (“término medio”), que

acumulan entre el 45,3 y el 51,9% de los datos. Descubrimos así que los futuros maestros de educación primaria no están muy convencidos de la importancia para el ejercicio de su labor profesional de las competencias a que refieren tales ítems, que son de tipo cognitivo, a saber: conocer una segunda lengua; conocer las nuevas tecnologías y su aplicación al ámbito educativo; y conocer lo básico y específico sobre las distintas materias que, como docentes de primaria, han de impartir en su futura práctica profesional.

CONCLUSIONES

La profesión docente se encuentra hoy día afectada por grandes cambios que la sociedad, en todos sus ámbitos, experimenta. En el campo del “aprender a enseñar”, esto se traduce en que el aprendizaje del papel docente de los futuros maestros no puede consistir única y exclusivamente en saber adaptarse a las circunstancias del momento o en adquirir conocimientos y transmitirlos sin más al alumnado; implica la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional (Comunicado de Bergen, 2005) y ser consciente de ello. Ante esta realidad, las instituciones de educación superior deben saber desarrollar en los estudiantes universitarios un número de competencias, tanto genéricas como específicas, que les ayuden en esta labor.

El presente trabajo ha permitido comprobar cómo los estudios de Magisterio, concretamente la especialidad de Primaria, deben terminar de perfilarse en estos momentos de convergencia europea. Los futuros docentes encuestados continúan valorando la formación de una conciencia crítica y reflexiva que profesores veteranos, véase el estudio realizado por Villar (1994), ya reflejan como un elemento primordial para su labor; sin embargo, no aprecian la importancia que realmente tienen las tecnologías de la información y la comunicación en su preparación como docentes. Este es, sin duda, uno de los aspectos clave que reclama mayor atención por parte de los formadores de maestros, para hacerles ver la necesidad de poseer tanto los conocimientos como las destrezas básicas para servirse de ellas de forma adecuada.

De igual modo, si bien es cierto que la Universidad actual pone el acento en el aprendizaje del estudiante, y potencia su movilidad, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera no es valorado por la mayoría de los encuestados como una capacidad imprescindible para crecer profesionalmente.

CONSIDERACIONES PARA ESTUDIOS FUTUROS

En este estudio partíamos de la base de que la atención al estudiante de Magisterio y a sus concepciones sobre la enseñanza que reciben constituye la base de una for-

mación universitaria de calidad, sobre todo, en estos últimos años de profundos cambios ante la creación del nuevo espacio de educación superior. En esta línea, Chan y Elliott (2004) subrayan la idea de que los formadores de maestros tengan en cuenta las concepciones que sobre la enseñanza poseen los estudiantes a la hora de diseñar y planificar los programas de formación inicial si realmente se desea que este período universitario provoque el cambio necesario en los aprendices de profesor. Siguiendo a Sánchez y Zubillaga (2005), sabemos que, en la bibliografía existente al respecto, son más bien escasos los trabajos emprendidos al respecto. De ahí nuestro interés por acometer su estudio.

A la luz de los hallazgos obtenidos en este trabajo, y teniendo en cuenta la voz de los principales protagonistas, cabe apuntar que se precisan más estudios y mayores esfuerzos para concretar aún más cuáles son los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos que los estudios conducentes a la Titulación de Maestro, en cualquiera de sus especialidades, deben ayudar a adquirir, desarrollar y potenciar en los estudiantes de Magisterio, en sus diferentes escenarios de preparación profesional (Blanco y Latorre, 2008), con vistas al desempeño efectivo de su trabajo.

A este respecto, con el propósito de preparar a futuros docentes para afrontar la realidad de la enseñanza, Camacho y Padrón (2005) llevan a cabo un estudio con el que pretenden detectar necesidades formativas. Los resultados obtenidos nos permiten dar respuesta a una cuestión clave: la formación inicial que reciben los futuros maestros: ¿para qué les debería preparar? En general, debería capacitarles para:

- Asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias y apoyando sus acciones en una fundamentación válida.
- Ser capaces de identificar y construir su propio estilo de enseñanza de forma que se sientan protagonistas del mismo.
- Ser capaces de dominar todo un conjunto de técnicas y estrategias docentes, tales como las habilidades sociales y relacionales (capacidad de comunicación y expresión) centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en el manejo de destrezas didácticas; habilidades cognitivas e instruccionales en la línea de aprender a pensar y descubrir el conocimiento; así como las habilidades intrapersonales que trabajan el autocontrol, autoconcepto, etc., con el objeto de dotar de la competencia profesional necesaria para resolver problemas que se derivan de la práctica docente, y así promover un buen clima relacional tanto en el aula como en el centro.
- Ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, reflexión... y, de este modo, ser capaces de enseñar desde una perspectiva cons-

tructivista que favorezca la implicación y participación del alumnado en el aprendizaje de los contenidos, desde la óptica del aprender a aprender.

- Ser capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, y el contexto.

Al igual que en el Proyecto Tuning las competencias sirven como puntos de referencia para el diseño de currículos, en el estudio emprendido por Camacho y Padrón (2005), las necesidades formativas, destacadas por los propios futuros docentes, podrían convertirse en objetivos y contenidos fundamentales en la formación del profesorado, máxime en estos momentos de reforma de los planes de estudio con vistas a la convergencia europea.

Para concluir, cabe señalar algunas implicaciones que se desprenden de este estudio para el trabajo de las competencias en la docencia universitaria. El modelo de formación basado en competencias ofrece, sin duda, un punto de referencia más práctico y real sobre el que apoyar la labor educativa en la Universidad. Ahora bien, para que este modelo tenga un verdadero impacto en la cultura profesional de los centros es necesario tener en cuenta una serie de consideraciones (Mérida y García, 2005).

El nuevo modelo docente que conlleva el desarrollo del currículum universitario basado en el enfoque de competencias no ha de ser un mero barniz de renovación discursiva para adaptarse a las demandas que las instancias superiores plantean, distantes del desarrollo de las prácticas cotidianas, planteamiento ampliamente defendido por Bolívar y Rodríguez (2002).

La planificación y desarrollo de la docencia, según este modelo, ofrece la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, mostrando la necesaria colaboración que ha de existir entre ellas.

Las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer, saber ser y estar). Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar la tarea docente hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes.

Fecha de recepción del original: 8 de agosto de 2009

Fecha de recepción de la versión definitiva: 15 de febrero de 2010

REFERENCIAS

- Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Bolívar, A. y Rodríguez, J. L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, 16-16.
- Cabero, J. y et. al. (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. Memoria de Investigación*. Extraído el 9 de marzo de 2006 de <http://tecnologiaedu.us/bibliovir/pdf/mec2005.pdf>.
- Camacho, H. y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-7. Extraído el 19 de abril de 2008 de <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Casado, R. (2006). Convergencia con Europa y cambio en la Universidad. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Extraído el 15 de marzo de 2008 de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/casado20.htm>.
- Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Extraído el 19 de noviembre de 2006 de www.mec.es/eees/files/Universidades_Conocimiento.pdf.
- Comunicado de Bergen (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*. Extraído el 19 de noviembre de 2006 de www.mec.es/universidades/eees/files/Comunicado_Bergen.pdf.
- Declaración de Graz (2003). *Después de Bolonia. El papel de las Universidades*. Extraído el 19 de noviembre de 2006 de www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Graz.pdf.
- De La Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: Ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

- Eyng, A. (2001). *Educación pluridimensional: competencias transprofesionales en el currículo integrado*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- González, J. y Wagenaar, J. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hoguel, A., Pass, F. y Jochems, V. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency based education: product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 21, 287-297.
- Latorre, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Livas, L. (2000). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa educativa. Enfoques universitarios. *Contexto educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 18. Extraído el 7 de marzo de 2008 de http://www.ur.mx/UR/fachycs/enfoques_universitarios.
- Marcelo, C. (2005). Los principios generales de la formación del profesorado. A. Alías Sáenz (Ed.), *La formación del profesorado universitario* (p. 27-30). Almería: Universidad de Almería.
- Matrín, R. (2002). *La inserción laboral de los universitarios. Evaluación de las prácticas en empresas de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Mérida, R. y García, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Extraído el 18 de abril de 2008 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, S. L. (2005). El desarrollo de las competencias didácticas: un reto en la formación inicial de los futuros docentes de primaria. *Educación*, 35, 49-60.
- Rico, L. (2003). Presentación. En J. Gutiérrez, A. Romero y 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. 7-9). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Rué, J. (2004). Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante

- los ETCS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 179-195.
- Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de los medios institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Villar, L. M. (Dir.) (1994). *Un ciclo de enseñanza reflexiva estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- Violant, V. (2004). Habilidades profesionales. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 67-68). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). Los cinco muros de la convergencia europea. *Crónica Universia*. Extraído el 4 de diciembre de 2004 de http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168.