

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior supone la incorporación de competencias en los programas universitarios de las asignaturas que componen las distintas titulaciones. Este estudio pretende conocer la percepción que tienen los estudiantes en prácticas de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UCM sobre la formación que han recibido en la universidad, en relación a una serie de competencias fundamentales para el desarrollo de su tarea profesional. También nos interesa comprobar las competencias que consideran más importantes para su profesión y si existe o no correlación con su valoración de la formación recibida en dichas competencias.

PALABRAS CLAVE: *Competencias profesionales; Practicum; Espacio Europeo Educación Superior.*

Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas

pp. 71-83

Mairena González Ballesteros* Universidad Complutense de Madrid¹
 Encarna Pesquero Franco**
 María E. Sánchez Martín**
 Pilar Fernández Lozano*
 Ángel de Juanas Oliva*
 Rosa Martín del Pozo***

Introducción

Las universidades, como centros básicos de transmisión y producción del saber, tienen que responder con flexibilidad a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, estableciendo un conjunto de valores y buenas prácticas que garanticen la calidad de la Educación Su-

perior. En este sentido, el objetivo principal del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es mejorar la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea favoreciendo la profesionalización de los estudiantes desde un enfoque curricular basado en competencias.

Los profesores universitarios deben prepararse para desempeñar su labor dentro de un

¹ Facultad de Educación. C/Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

** Departamento de Sociología VI

*** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales

☒ Artículo recibido el 20 de octubre de 2008 y aceptado el 12 de mayo de 2010.

entorno formativo cada vez más complejo, diverso y en transformación constante (Carbognell, 2007), asumiendo importantes cambios tanto metodológicos como de evaluación, y diseñando la formación desde modelos de enseñanza-aprendizaje diferentes a los que se han venido aplicando en nuestro sistema universitario. El proceso de aprendizaje basado en competencias permite acabar con el viejo debate entre la función instructiva, académica y profesionalizadora, apostando por la idea de que los sistemas educativos en general, y el universitario en particular, deben buscar el desarrollo integral de la persona y conseguir que los aprendizajes sean lo más significativos y funcionales posibles (Zabala y Arnau, 2007).

Aún aceptando la dificultad de definir el concepto de competencia, podemos llegar a identificar una serie de características comunes que le caracterizan. La noción de competencia implica una acción contextualizada que para ser eficaz debe movilizar distintos recursos que integran conocimientos, procedimientos y actitudes. Desde esta perspectiva,

desarrollar competencias implica utilizar formas de enseñanza capaces de dar respuesta a problemas y situaciones cercanos a la vida real, además de contextualizarlos adecuadamente. La forma de enseñar por competencias supone también desarrollar actividades alejadas de las prácticas docentes tradicionales y comporta, por lo tanto, una organización más compleja del aula, con una mayor participación de los estudiantes, respetando sus distintos ritmos de aprendizaje.

A lo largo de estos últimos años se han propuesto distintas clasificaciones respecto de las competencias que deberían poseer los docentes (Perrenoud, 2004; ANECA, 2004; Cano, 2007). En nuestro trabajo, hemos tomado como referencia la clasificación de Perrenoud, (Cuadro 1), porque enfatiza su carácter aplicativo y contextualizado, y exige al profesional de la educación que actualice sus saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos. Todo esto debe hacerlo además en colaboración con otros profesionales del mismo campo o campos afines.

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 su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

Cuadro 1. Competencias de referencia (Perrenoud, 2004).

El presente trabajo tiene como referencia un proyecto de investigación financiado por la Universidad Complutense y la Comunidad de Madrid titulado *“Competencias profesionales y Formación del Profesorado. Estudio con Maestros*

*en Formación y en Activo de la CM”*². La finalidad principal del mismo era describir y analizar las competencias profesionales que una muestra amplia de maestros en activo consideraba más importantes en su práctica diaria y obtener

² Este proyecto, ha sido realizado, además de los autores, por los siguientes profesores de la Facultad de Educación de la UCM: Josep Cervelló, Soledad Guardia, Mercedes Martínez y Paloma Varela.

implicaciones para la formación inicial. Dicho proyecto incluía además la valoración de los estudiantes de tercero de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria sobre la formación que han recibido a lo largo de la carrera en relación a dichas competencias, así como el análisis de su percepción, como estudiantes en prácticas, de cuáles de todas estas competencias pueden ser las más importantes para el ejercicio de la profesión.

En este artículo, expondremos los resultados de nuestra investigación en relación a este último aspecto.

Metodología

Objetivos

1. Conocer la percepción que un grupo de estudiantes en prácticas, de tercero de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria, tienen sobre la formación que han recibido en la universidad en relación a algunas competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión docente.

2. Conocer su opinión sobre cuáles son las competencias que consideran más importantes para la práctica educativa, teniendo como referencia la experiencia que han adquirido durante el período de Prácticum que corresponde a los tres últimos meses de la Diplomatura.

3. Analizar si en la formación que estos estudiantes han recibido se contemplan las competencias formuladas en el nuevo Grado de Maestro de Educación Primaria, según el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.

4. Elaborar propuestas que puedan ser útiles en la formación inicial de los maestros partiendo de los resultados del estudio.

Sujetos

El grupo de estudiantes de Magisterio elegido estaba realizando el Prácticum en la especialidad de Educación Primaria durante el curso académico 2006-07. Sus opiniones se han re-

cogido a través de un cuestionario de similares características que el que se aplicó a los maestros en activo, pero dado el momento del curso en el que se procedió a recoger la información, mayo de 2007, se diseñó para que pudiera ser contestado por vía electrónica. Contestaron el cuestionario un total de 53 estudiantes. Todos eran mujeres, excepto un único varón, la edad media del grupo se sitúa en torno a los 22 años.

Técnicas

Para realizar el estudio se elaboró un cuestionario que consta de tres partes. En la primera se solicitan datos correspondientes a variables de identificación. La segunda está constituida por 28 ítems siguiendo la escala de Likert (niveles de 0 a 3, correspondientes a nada, poco, bastante y mucho). Para su formulación tomamos como referencia los diez dominios de competencias de Perrenoud (2004) consideradas prioritarias en la formación continua del profesor (Cuadro 1). Se proponen 28 competencias docentes y sobre cada una de ellas se incidió en los siguientes aspectos: a) la utilización concreta de dichas competencias en la práctica docente, b) en qué medida la consideran fundamental para el desempeño de la función docente y c) la valoración de su propia formación inicial. Atendiendo a las características de los sujetos en este trabajo sólo se analiza la información obtenida en los apartados b y c.

El cuestionario termina con una tercera parte en la que se plantean varias preguntas, la primera sobre que competencias consideran fundamentales para ser maestros de primaria (ítem 29). En el ítem 30 se les pregunta si los estudios de magisterio les han formado para ejercitarlas en base a los niveles de nada, poco, bastante y mucho. En el ítem 31 se les pide su valoración acerca de las prácticas que estaban realizando en una escala de 1 a 10.

El trabajo de campo se realizó a lo largo de un mes, a través de un espacio creado en la web (www.ucm.es/info/grupocompetencias), remitiendo a los estudiantes un correo electrónico solicitando su colaboración en el estudio, y en

Cuestionario sobre competencias profesionales de los maestros

Señala lo que proceda:

Sexo: Edad:

Valoración

Por favor, lee la **COMPETENCIA** y señala tu valoración, teniendo en cuenta que:

0: NADA 1: POCO 2: BASTANTE 3: MUCHO

	A: ¿La utilizarías en tú práctica futura?	B: ¿La consideras fundamental para tú profesión?	C: ¿Te han formado en los estudios de Magisterio para ejercitarla?
1. Detectar las dificultades que tienen mis alumnos en los aprendizajes concretos	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>
2. Adaptar y reelaborar mi programación como consecuencia de las dificultades de aprendizaje detectadas.	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>
3. Tener en cuenta la heterogeneidad de mi grupo de clase al elaborar la programación de aula.	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>
4. Favorecer el aprendizaje cooperativo de mis alumnos.	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>
5. Potenciar el aprendizaje autónomo de mis alumnos.	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/>

Figura 1. Página web para cumplimentar el cuestionario sobre competencias

74

el que se adjuntaba un enlace para poder tener acceso a dicha web (Figura 1). A lo largo de ese tiempo se enviaron tres recordatorios a los estudiantes para recoger sus respuestas. Los resultados se han analizado con el programa SPSS 14.0.

Resultados

Nuestro interés está en describir la percepción que los futuros maestros tienen de la formación que han recibido en la universidad en relación con algunas de las competencias profesionales que van a desarrollar en su futura labor profesional. También nos interesa comprobar cuáles son desde su perspectiva de estudiantes en prácticas, pero inmersos ya en la realidad educativa diaria, las competencias que consideran más importantes en su profesión, y si existe o no correlación entre estos dos aspectos (Gráfico 1).

Para presentar y discutir los resultados, agrupamos las competencias atendiendo al nivel de formación recibida y a la importancia que les otorgan para el ejercicio de su futura profesión. También introducimos los aspectos más interesantes de las respuestas a la pregunta abierta, a la que han respondido el 77 % de dichos estudiantes. Por último, observamos si las competencias propuestas en el Real Decreto antes citado están presentes en su formación inicial.

Competencias en las que han recibido mejor formación

Las competencias de las que estos estudiantes dicen haber recibido una mejor formación a lo largo de su carrera representan un 34,6% del total de las competencias de las que les hemos pedido opinión. Estas competencias son aquellas que se encuentran por encima del punto medio (1,5) de los valores de la escala (0-3). (Tabla 1)

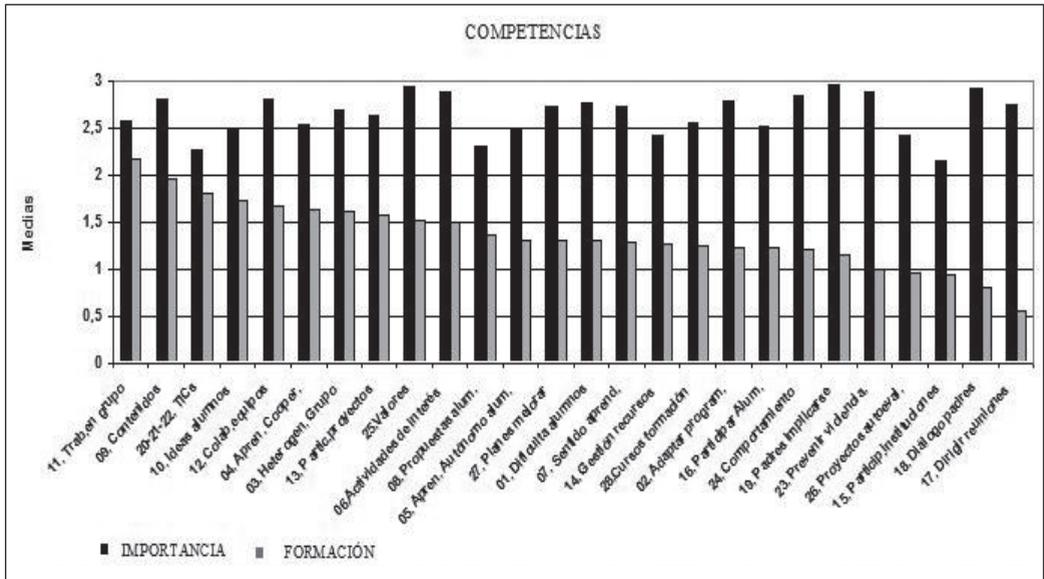


Gráfico 1. Descripción comparativa de las respuestas dadas a las preguntas del cuestionario en Importancia y Formación.

	\bar{X}
11. Utilizar el trabajo en grupo en la práctica educativa.	2,17
9. Dominar los contenidos básicos de las áreas que imparto.	1,96
20-21-22. Utilizar las tecnologías de la información y Comunicación tanto como herramientas en clase, como para preparar las clases, como para comunicarse con los demás. TICs.	1,96
10. Tener en cuenta las ideas de mis alumnos y utilizarlas para su aprendizaje aunque sean erróneas.	1,74
12. Colaborar con los equipos de apoyo y otros profesores para realizar actividades con los alumnos.	1,67
4. Favorecer el aprendizaje cooperativo de los alumnos.	1,63
3. Tener en cuenta la heterogeneidad del grupo de clase al elaborar la programación de aula.	1,61
13. Participar activamente con mis compañeros en la elaboración y realización de proyectos educativos y culturales.	1,57
25. Tratar de desarrollar en los alumnos el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia.	1,52

Tabla 1. Competencias en las que han recibido mejor formación.

En primer lugar, los estudiantes parecen especialmente satisfechos con la formación recibida en relación con las competencias vinculadas a ciertas estrategias didácticas como el trabajo en grupo. También reconocen que la universidad siempre ha sido garante de una transmisión sólida de los conocimientos conceptuales relativos a la adquisición de contenidos de las áreas básicas correspondientes a la etapa de la Educación Primaria. En las respuestas a las preguntas abiertas, han insistido mucho en la importancia de las competencias que implican una preparación didáctica tanto en las didácticas generales como en las específicas, y se muestran muy críticos con el exceso de conocimiento teórico que a veces se le ofrece en la Facultad. Muestran muy especialmente su preocupación por el “saber hacer” frente a la enseñanza de los procesos de lecto-escritura, puesto que la lectura es la base fundamental del resto de los aprendizajes, y también por la enseñanza de la matemática, como clave para una buena comprensión de la dimensión científica del conocimiento.

No dudan en afirmar que conocen los mecanismos para aplicar las TICs en el entorno educativo, bien sea como herramientas didácticas o como medios de comunicación personal y virtual en situaciones tanto colectivas como individuales, lo que supone reconocer que la universidad les ha ofrecido una cultura informática básica y un cierto entrenamiento para manejar estas herramientas.

Asimismo nos indican que se les ha preparado adecuadamente para tener en cuenta las ideas de los alumnos y ponerlas al servicio de un aprendizaje más personal y significativo, así como para atender a la heterogeneidad del grupo de clase y respetar las características diferenciales de los escolares. El desarrollo de estas competencias les permite adoptar una posición abierta y crítica, consiguiendo además que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más fácil y atractivo. Desde el punto de vista de la cooperación profesional, se sienten bien preparados para colaborar con otros compañeros en la elaboración de proyectos educativos y culturales, tanto en el aula como en el centro.

Pero los futuros maestros no sólo se sienten bien formados para realizar la función de transmisión cultural a través de los contenidos de las asignaturas del currículo escolar, sino que reconocen que la universidad les ha preparado bastante bien para realizar la función de transmisión ideológica y de formación ética y social que debe desempeñar la escuela. En este sentido, se refieren prioritariamente a los valores morales de carácter individual, como son el sentido de responsabilidad, de la disciplina y el orden, así como el esfuerzo y el respeto a los demás, también consideran que han sido formados en los valores democráticos. En las preguntas abiertas, un porcentaje significativo de respuestas insiste en esta idea e indica la importancia de desarrollar en el aula competencias vinculadas a la transmisión de valores como la convivencia y la solidaridad.

Competencias en las que han recibido un nivel medio de formación

Estas competencias representan el 46% del total sobre las que se les ha pedido su opinión y se encuentran en el intervalo de la escala entre 1 y 1,5. (Tabla 2).

En primer lugar encontramos una serie de competencias que están orientadas a motivar a los alumnos, despertando su interés y curiosidad, favoreciendo en ellos una buena disposición para el aprendizaje. Asimismo reconocen que los años de universidad les han permitido conocer competencias vinculadas a la idea de tener en cuenta las propuestas de los escolares para facilitar la motivación, así como también a potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos. Desde este punto de vista, parece que los maestros en formación conocen el desarrollo de la metodología constructivista, centrada en el aprendizaje significativo, que supone el respeto al ritmo de aprendizaje de los alumnos y al desarrollo de su espíritu de investigación.

En segundo lugar, aparecen las competencias que sirven para detectar las dificultades que tienen los alumnos en los aprendizajes concretos y también aquellas otras que les van

	\bar{X}
6. Diseñar actividades que despiertan el interés y la curiosidad de los alumnos y les implique activamente.	1,50
8. Tener en cuenta las propuestas de los alumnos en la preparación de actividades para favorecer su motivación hacia el aprendizaje.	1,36
5. Potencio el aprendizaje autónomo de mis alumnos.	1,31
27. Reflexionar sobre las actuaciones profesionales y establecer planes que permitan explicar y mejorar la práctica.	1,30
1. Detectar las necesidades que tienen los alumnos en los aprendizajes concretos.	1,30
7. Ayudar a los alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares.	1,28
14. Colaborar en la gestión y organización de los recursos materiales y humanos del centro.	1,26
28. Participar en cursos de formación permanente que favorezca la mejora de la práctica.	1,25
2. Adaptar y reelaborar la programación como consecuencia de las dificultades de aprendizaje detectadas.	1,24
16. Animar a los alumnos a participar en las distintas actividades que organiza el centro.	1,23
24. Analizar mi comportamiento y el de los alumnos para establecer un clima de convivencia.	1,21
19. Transmito a los padres la necesidad de implicarse en el aprendizaje de sus hijos.	1,15

Tabla 2. Competencias en las que han recibido un nivel medio de formación.

a permitir identificar y establecer diagnósticos precisos de las mismas y diseñar, en consecuencia, los correspondientes programas de detección y prevención. Estas competencias son también muy comentadas por los estudiantes en las respuestas a la pregunta abierta, donde reconocen que la universidad debería ofrecerles una mayor preparación en este sentido para poder hacer frente de forma adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, se refieren a su formación sobre las competencias relacionadas con la colaboración y la gestión de los recursos materiales, a la participación de los alumnos en la vida del centro, o a aquellas otras que permiten la reflexión sobre las actuaciones profesionales

con vistas a establecer planes para explicar y mejorar la práctica educativa. Aunque quizás no suficientemente, consideran que la universidad les ha enseñado la importancia de actualizar sus conocimientos a través de la formación continua para mejorar su práctica educativa en tiempos en que las innovaciones y los cambios se suceden tan rápidamente.

En este grupo de competencias que estamos comentando, y de las que los estudiantes dicen que han recibido un nivel medio de formación, colocan en último lugar la que se refiere a la necesidad de que los padres se impliquen en los aprendizajes de sus hijos. Esta competencia, que va a ser considerada como una de las más importantes para su práctica profesional, supone

reconocer que el ambiente familiar y cultural puede influir mucho en el rendimiento escolar, y con ella se pretende que el maestro disponga de estrategias que le permitan comprometer a las familias en la tarea educativa e intentar que colaboren al máximo en todas las funciones que puedan llevar a cabo conjuntamente.

Competencias en las que han recibido menos formación

El último grupo representa sólo el 19,2% de las competencias sobre las que les hemos preguntado, y son justamente aquellas de las que dicen haber recibido una formación más deficiente, ya que los valores que les otorgan están entre el 0 y 1 de la escala.

En este sentido, los estudiantes se consideran especialmente poco preparados en una serie de competencias que hacen referencia a la relación con los padres y tutores, afirmando que no se sienten capaces de organizar y dirigir reuniones generales con ellos, ni tampoco saben cómo mantener un diálogo abierto y fluido en las reuniones con padres. Resulta también interesante comprobar que no parece que la universidad les haya preparado para prevenir o atajar situaciones de violencia en el aula.

Por otro lado, sienten que la formación recibida en la universidad es deficiente para realizar una serie de actividades que tienen que ver con la elaboración de proyectos de autoevalua-

ción profesional o para impulsar la participación de otras instituciones y agentes sociales en la vida del centro. La falta de preparación en estas competencias también está fuertemente reforzada en las respuestas a las preguntas abiertas, donde además, han reconocido un déficit formativo para llevar a cabo competencias de carácter participativo y de organización de actividades tanto en el centro como fuera del mismo, con otras instituciones y agentes sociales. (Tabla 3)

Por último, en relación a las competencias propuestas por el Real Decreto de Grado, los estudiantes consideran que, en mayor o menor medida, han sido formados en dichas competencias, excepto en algunas de las que dicen no haber recibido ninguna formación y que están recogidas en los siguientes bloques del mismo:

– “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos,” (bloque nº 5).

– “Conocer el funcionamiento de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias...” (bloque nº 6).

– “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” (bloque nº 7).

– “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad

	\bar{X}
23. Prevenir y atajar situaciones de violencia en el aula.	1,0
26. Participar en la elaboración de proyectos de autoevaluación profesionales y establecer planes de mejora institucionales.	0,96
15. Impulsar la participación de otras instituciones y agentes sociales en la vida del centro.	0,94
18. Adoptar una posición dialogante en las reuniones con los padres.	0,81
17. Organizar y dirigir reuniones generales con padres y tutores de manera eficaz	0,55

Tabla 3. Competencias en las que han recibido menos formación.

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". (bloque nº 12)

Importancia que conceden a las distintas competencias y su relación con la formación recibida

En este apartado nos interesa conocer cuáles son las competencias que estos futuros maestros consideran que deben dominar en su práctica profesional para poder compararlas con la percepción que antes han expresado sobre su formación inicial.

Creemos que el Prácticum, como lugar de encuentro entre la teoría y la práctica, es un espacio adecuado para recoger las opiniones de los estudiantes de Magisterio y tomándolas en consideración, plantear algunas propuestas de mejora en la formación inicial.

Todas las competencias que conforman el cuestionario han superado la puntuación media de la escala, lo que significa que todas son consideradas por los estudiantes muy importantes para el desempeño de su profesión, pero con algunos matices que comentamos a continuación. (Tabla 4)

En general, observamos que de la mayoría de las competencias que consideran importantes, dicen haber recibido una mediana formación. No deja de sorprendernos, sin embargo, que de algunas de ellas, que tienen además un fuerte carácter social, su formación es más deficiente. En primer lugar, se lamentan del escaso conocimiento de que disponen para atender de forma eficaz la relación familia-escuela, tanto en lo que se refiere a la implicación de padres en la educación, la más valorada de todas las competencias, como a la de organizar y dirigir reuniones generales con padres y tutores. Por otro lado, les preocupa constatar que en la sociedad actual existen una serie de problemas sociales importantes como el paro, la droga, el alcohol, que están generando conflictos que a menudo llegan al universo escolar y, ante esta

situación, reconocen que están poco preparados para saber prevenir y atajar las posibles situaciones de violencia que puedan darse en el aula o en el centro educativo.

Frente a esto, hay otras competencias que también han considerado importantes, pero en las que sí creen haber recibido una buena preparación en la universidad, tal es el caso del dominio de los contenidos de las áreas propias de la Enseñanza Primaria o la formación ética y social de los alumnos, que les va a ayudar a luchar contra todo tipo de prejuicios y discriminaciones. En la misma situación se encuentran otras de carácter didáctico-metodológico, como pueden ser el tener en cuenta la heterogeneidad del grupo de clase, o utilizar el trabajo en grupo en la práctica educativa, así como el saber favorecer el aprendizaje cooperativo de los alumnos.

Por último, en este grupo de competencias bien valoradas, y para las que se sienten bien formados, están las vinculadas a la participación y la colaboración con sus compañeros, las que tienen que ver con elaborar y realizar proyectos educativos y culturales, y las que afectan a su propia formación continua.

Por otro lado, cabe destacar el grupo de competencias que consideran algo menos importantes, aunque sus valores, entre 2 y 2,5, son también bastante significativos. En primer lugar, podemos hablar de las competencias que se vinculan a estrategias que favorecen el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos, tienen en cuenta sus ideas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y también a aquellas otras que proponen actividades que puedan favorecer la motivación. Parece que la formación que han recibido para el ejercicio de estas competencias ha sido razonablemente buena y, muy especialmente, se sienten preparados para desempeñar la última de estas competencias.

En segundo lugar, están aquellas otras relacionadas con la participación en proyectos institucionales o con la gestión de los recursos materiales y humanos, para las que se consideran poco formados. En este sentido, parece que los estudiantes se sienten más preocupados por

	\bar{X}
19. Transmito a los padres la necesidad de implicarse en el aprendizaje de sus hijos.	2,96
25. Tratar de desarrollar en los alumnos el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia.	2,94
18. Adoptar una posición dialogante en las reuniones con los padres.	2,92
23. Prevenir y atajar situaciones de violencia en el aula.	2,89
06. Diseñar actividades que despiertan el interés y la curiosidad de los alumnos y les implique activamente.	2,87
24. Analizar mi comportamiento y el de los alumnos para establecer un clima de convivencia.	2,85
12. Colaborar con los equipos de apoyo y otros profesores para realizar actividades con alumnos.	2,81
09. Dominar los contenidos básicos de las áreas que imparto.	2,80
02. Adaptar y reelaborar la programación como consecuencia de las dificultades de aprendizaje detectadas.	2,78
01. Detectar las dificultades que tienen los alumnos en los aprendizajes concretos.	2,76
17. Organizar y dirigir reuniones generales con padres y tutores de manera eficaz.	2,75
27. Reflexionar sobre las actuaciones profesionales y establecer planes que permitan explicar y mejorar la práctica.	2,74
07. Ayudar a los alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares.	2,72
03. Tener en cuenta la heterogeneidad del grupo de clase al elaborar la programación de aula.	2,68
13. Participar activamente con mis compañeros en la elaboración y realización de proyectos educativos y culturales.	2,62
11. Utilizar el trabajo en grupo en la práctica educativa.	2,57
28. Participar en cursos de formación permanente que favorezca la mejora de la práctica.	2,56
04. Favorecer el aprendizaje cooperativo de los alumnos.	2,54
16. Animar a los alumnos a participar en las distintas actividades que organiza el centro.	2,51

Tabla 4. Competencias que consideran más importantes.

las estrategias y competencias que les pueden ser útiles para el dominio de la clase, que reconocen como el espacio en el que desarrollan su labor profesional, y les cuesta ir más allá de las

responsabilidades individuales, asumiendo responsabilidades colectivas, que exigen no sólo el trabajo en un equipo pedagógico, sino también una cooperación a nivel del conjunto de una

institución, preferentemente sobre la base de un proyecto (Perrenoud, 2004).

Por último, está el grupo de competencias vinculadas al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, de las que a pesar de considerarlas menos importantes (Tabla 5), dicen haber recibido una buena formación en la universidad. Esta situación quizás se deba a que, incluso a los estudiantes, les cuesta asimilar la idea de que las nuevas tecnologías deben utilizarse no sólo como apoyo a la enseñanza, sino que deben aprovecharse para cambiar el paradigma de enseñanza-aprendizaje (Monereo, 2005) facilitando la creación, la gestión y la regulación de las situaciones de aprendizaje.

Conclusiones

Hay coincidencia en las opiniones sobre la percepción de las competencias consideradas más y menos importantes, tanto en las respuestas pautadas del cuestionario como en la respuesta a la pregunta libre. Sin embargo, no hay relación

entre la importancia que le otorgan a una competencia y su percepción de la formación que dicen haber recibido para desempeñarla.

Ahora bien, en ambos casos, las valoraciones que los estudiantes hacen de las competencias son mucho más positivas que las que hacen de la formación que han recibido en la universidad, lo que coincide con los planteamientos desarrollados por De la Fuente (2005). Por todo ello, estos resultados y su comparación con otros estudios realizados con maestros en activo (Hernández Pina et al., 2005; Fernández et al., 2006; Pesquero et al., 2008), nos permiten sugerir algunas propuestas de mejora en la formación de maestros en este momento en que la EEES exige una reforma en profundidad de todos los estudios universitarios:

- Desde el punto de vista metodológico, la formación del futuro maestro deberá centrarse además de en la transmisión de conocimientos, en la resolución de problemas prácticos profesionales que les permitan enfrentarse a situaciones similares a las que se va a encontrar en su futura profesión y, de esta manera, contextualizar y construir los saberes a partir de tales situaciones.

	\bar{X}
05. Potencio el aprendizaje autónomo de mis alumnos.	2,50
10. Tener en cuenta las ideas de mis alumnos y utilizarlas para su aprendizaje aunque sean erróneas.	2,49
14. Colaborar en la gestión y organización de los recursos materiales y humanos del centro.	2,42
26. Participar en la elaboración de proyectos de autoevaluación profesionales y establecer planes de mejora institucionales.	2,42
08. Tener en cuenta las propuestas de los alumnos en la preparación de actividades para favorecer su motivación hacia el aprendizaje.	2,30
20-21-22. Utilizar las tecnologías de la información y Comunicación tanto como herramientas en clase, como para preparar las clases, como para comunicarse con los demás, TICs.	2,26
15. Impulsar la participación de otras instituciones y agentes sociales en la vida del centro.	2,15

Tabla 5. Competencias que consideran menos importantes.

– Desarrollar todas las competencias propuestas en el Real Decreto, incidiendo de forma especial, en aquellas en las que los estudiantes opinan haber recibido una formación muy deficiente.

– Favorecer la relación interdisciplinar entre las distintas materias del currículo formativo para presentar una visión globalizadora del conocimiento, tratando de buscar acuerdos entre todos los profesores de la titulación para lograr la implementación de una serie de condiciones relacionadas con las competencias transversales.

– Desarrollar de competencias que hagan de la escuela una auténtica comunidad de aprendizaje, que trascienda el propio centro e implique a los principales agentes educativos, muy especialmente a la familia y al municipio.

– Facilitar que los maestros en formación tomen contacto tempranamente con el ámbito de su futuro ejercicio profesional, así como favorecer una estrecha colaboración entre los formadores de maestros y los maestros en activo, promoviendo la participación activa de estos últimos en proyectos de innovación y su posible colaboración como asesores en la formación inicial³.

REFERENCIAS

- ANECA-GRUPO-MAGISTERIO (2004). *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*. En: http://www.ua.es/centros/educacion/eees/eees_ua/EEES04-05-18MagisterioInformeMesaAnecaFinal.PDF.
- CANO, E. (2007). *Las competencias de los docentes*. En LÓPEZ, A. (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*. Madrid: MEC.
- DE LA FUENTE, J. (2005). *La construcción de las competencias académico-profesionales para el asesoramiento educativo*. En MONEREO, C. y POZO, J.I. (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, pp. 205-219. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, P; GONZÁLEZ, M. y MARTÍN DEL POZO, R. (2006). *Competencias profesionales y formación inicial de maestros de primaria*. Barcelona: CIDUI.
- HERNÁNDEZ PINA, F; MARTÍNEZ CLARES, P; DA FONSECA, P. y RUBIO, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- MONEREO, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PESQUERO, E., SÁNCHEZ, E.; GONZÁLEZ, M.; MARTÍN DEL POZO, R.; GUARDIA, S.; CERVELLÓ, J.; FERNÁNDEZ, P, MARTÍNEZ, M. y VARELA, P. (2008). Las competencias profesionales de los Maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, nº 260, 30 de octubre de 2007.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

³ En este sentido, varios de los autores del artículo han desarrollado un proyecto de innovación educativa para la formación inicial (*Diseño y producción de recursos formativos a partir de prácticas profesionales innovadoras*) con maestros del Colegio Público Trabenco de Leganés (Madrid) que ha sido financiado por la Universidad Complutense.

ABSTRACT

The competence of primary teachers: perceptions of students in practice

The introduction of the European Higher Education Area involves including competencies in the university syllabuses of the subjects which make up the different degrees. This research aims to know to what extent the trainees, from Primary Education branch in the Teacher Training College at Madrid Complutense University, are aware during their teaching practice period of the training they have received at University in connection with a series of essential competencies for the development of their professional task. It is also of great interest for us to find out which competencies they consider the most important ones for their profession, and to check whether or not there is a direct relationship with the value given to the training received in such competencies.

KEY WORDS: *Professional competencies; Teaching practice; European Higher Education Area.*

RÉSUMÉ

La compétence des enseignants du primaire: les perceptions des élèves dans la pratique

La mise en place de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur suppose l'inclusion, dans les programmes universitaires, de compétences permettant de définir les différents diplômes. Cette étude cherche à connaître dans quelle mesure les étudiants stagiaires inscrits en Education Primaire à la Faculté d'Éducation de l'Université Complutense de Madrid sont conscients de la formation reçue pendant leur période de stage quant à la série de compétences de base nécessaires au développement de leur tâche professionnelle. Cette étude vise aussi à délimiter chez les stagiaires les compétences professionnelles considérées comme essentielles et à établir une éventuelle corrélation avec l'appréciation qu'ils ont à l'égard de la formation reçue en matière de compétences.

MOTS CLÉS: *Compétences Professionnelles; Étudiants stagiaires; Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.*